



# INTERESSESKAPENDE ORGELUNDERVISNING

*En undersøkelse av orgelopplæring for barn og unge*



Hanne Solveig Kvislen

Masteroppgave ved Institutt for musikkvitenskap, Universitetet i Oslo, 2011



# Interesseskapende orgelundervisning

En undersøkelse av orgelopplæring for barn og unge

Hanne Solveig Kvislen

Masteroppgave

Vår 2011

Institutt for musikkvitenskap

Universitetet i Oslo

Veileder: Even Ruud

Forsidefoto: Privat © 2008 «Orgelet» Giant's Causeway, Antrim, Nord-Irland



## Forord

I forbindelse med masteroppgaven har jeg vært så heldig å få besøke en orgelskole, en orgelklubb, samt et improvisasjonskurs for organister. Tusen takk til alle i orgelklubben Ferdinand og orgelskolen i Re med ledere, og til arrangørene og deltakerne på improvisasjonskurset i Ski nye kirke 20. mars 2010.

Jeg har også fått uvurderlig hjelp fra min veileder Even Ruud. Tusen takk for at du gav meg så mye av din tid og kunnskap! Jeg vil også takke Institutt for musikkvitenskap for fem kjempefine studieår og for økonomisk støtte til studiereiser i forbindelse med masteroppgaven.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og oppmuntring under arbeidet med masteroppgaven. Hjertelig tusen takk til Beate Børli Løkken for gjennomlesning og svært innsiktsfulle og nyttige kommentarer! En spesiell takk til min samboer Torgeir Kristiansen som har vært en lyttende samtalepartner og observant leser, og som har bidratt med kløktige innspill og synspunkter under hele prosessen.

Oslo, 5. april 2011

Hanne Solveig Kvislen



# Innhold

<b>KAPITTEL 1 - INNLEDNING OG METODE.....</b>	<b>9</b>
OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	9
OPPGAVENS STRUKTUR, FAGLIGE IDENTITET OG AVGRENSNING.....	10
METODE.....	11
<i>Det kvalitative forskningsintervju.....</i>	<i>11</i>
<i>Intervju med barn.....</i>	<i>12</i>
<i>Deltagende observasjon.....</i>	<i>14</i>
<i>Validitet.....</i>	<i>15</i>
<i>Informantene.....</i>	<i>15</i>
<i>Planlegging.....</i>	<i>18</i>
<i>Transkripsjon.....</i>	<i>21</i>
<i>Tolkning.....</i>	<i>21</i>
OPPSUMMERING.....	22
 <b>KAPITTEL 2 - MOTIVASJON.....</b>	 <b>24</b>
MOTIVASJON TILKNYTTET UNDERVISNINGSIINNHOOLD.....	26
<i>Sosial kognisjon .....</i>	<i>27</i>
<i>«Expectancy-Value»-teori.....</i>	<i>27</i>
<i>Selvrealisering.....</i>	<i>28</i>
<i>Transpersonlighet.....</i>	<i>28</i>
MOTIVASJON TILKNYTTET UNDERVISNINGSORGANISERING.....	28
<i>Grunnleggende behov.....</i>	<i>28</i>
<i>Operant betinging.....</i>	<i>30</i>
<i>Banduras sosial-kognitive læringsteori.....</i>	<i>30</i>
<i>Venners påvirkning.....</i>	<i>31</i>
OPPSUMMERING.....	33
 <b>KAPITTEL 3 - UNDERVISNINGSIINNHOOLD.....</b>	 <b>35</b>
INSTRUMENT.....	35
LÆRERROLLEN.....	39
<i>Humor.....</i>	<i>39</i>
<i>Kreativitet.....</i>	<i>40</i>
<i>Den nærmeste utviklingssonen.....</i>	<i>41</i>

<i>Metaforbruk</i> .....	43
<i>Ytre motivasjon</i> .....	44
LÆRESTOFF.....	44
<i>Ferdinands orgelbok</i> .....	45
<i>Preludium</i> .....	45
<i>Musikkstykker</i> .....	48
LÆRINGSAKTIVITETER.....	52
<i>Komposisjon</i> .....	53
<i>Improvisasjon</i> .....	55
<i>Transponering og modulering</i> .....	59
OPPSUMMERING.....	60
 <b>KAPITTEL 4 - UNDERVISNINGSORGANISERING</b> .....	 <b>62</b>
ORGELTIME.....	62
LITURGISK PRAKSIS.....	64
ORGELKLUBB/-SKOLE.....	65
<i>Sosial sammenligning</i> .....	67
<i>Observasjonslæring</i> .....	69
<i>Personlig utvikling</i> .....	71
STØTTE HJEMMEFRA.....	73
KONSERT.....	73
OPPLEVELSER OG ERFARINGER.....	78
OPPSUMMERING.....	80
 <b>KAPITTEL 5 - AVSLUTNING</b> .....	 <b>82</b>
DIDAKTIKK.....	82
GOD ORGELUNDERVISNING – DRØFTING OG OPPSUMMERING.....	85
<i>Konklusjon</i> .....	92
<i>Videre forskning</i> .....	94
 <b>KILDER</b> .....	 <b>95</b>
LITTERATUR.....	95
OFFENTLIG DOKUMENT.....	99
INTERNETT.....	99
MUNTlige KILDER.....	101



# KAPITTEL 1

## INNLEDNING OG METODE

### ***Oppgavens problemstilling***

Hvorfor vil barn og unge lære å spille orgel? Hva motiverer dem til å begynne og å fortsette med det? Disse spørsmålene er av stor betydning både for orgelpedagogens valg av innhold i, og organisering av undervisningen sin. Det finnes fra før av lite litteratur om emnet, antakeligvis fordi det tradisjonelt ikke har vært vanlig å begynne å spille orgel før i voksen alder. Det kan ha vært flere grunner til dette: mangel på undervisningsmateriale for nybegynnere, problemer med å rekke ned til pedalene for små barn, og at emnet muligens er viet for lite oppmerksomhet av kirken og kirkemusikerne.

Det siste tiåret har imidlertid flere blitt opptatt av dette. For eksempel har noen ildsjeler startet opp orgelundervisning og utviklet undervisningsmateriell på norsk for nybegynnere i alle aldre: *Ferdinands orgelbok* av Amund Dahlen og Bjørn Sortland, og Bjørn Vidar Ulvedalens orgelskole *Preludium* i fem bind. Det finnes også en løsning på problemet med å rekke ned til pedalene, nemlig «pedalforhøyere» (fig. 1). Dette er ganske enkelt treklosser tilpasset pedalene, som er enkle å lage selv. Det er heller ikke nødvendig med så mange klosser, for man kan spille svært mange stykker med nokså få pedaltoner.

Fig. 1



«Pedalforhøyere» til henholdsvis «hvite» og «sorte» tangenter, samt disse i bruk.

(Ulvedalen 2010: 11)

Jeg ønsker i denne oppgaven å gå utforskende til verks og finne ut hvordan man kan legge opp undervisning i orgelspill på en måte som stimulerer elevenes lærelyst, og problemstillingen er som følger:

**På hvilke måter kan vi undervise og organisere undervisning i orgelspill for å øke interessen blant barn og unge?**

For å lære mer om dette, har jeg besøkt én orgelklubb og én orgelskole for barn og unge, nemlig orgelklubben Ferdinand i Bergen, og orgelskolen i Re.

***Oppgavens struktur, faglige identitet og avgrensning***

Oppgaven er strukturert slik at jeg i de første kapitlene presenterer tema med tilhørende teori, i hovedkapitlene, tre og fire, presenterer jeg resultatene fra undersøkelsen, mens det siste kapitlet består av en drøftende oppsummering og konklusjon.

Tema og problemstilling for oppgaven befinner seg i all hovedsak innen orgel- og musikkpedagogikk, og derunder didaktikk. Even Ruud skriver at musikkpedagogikken befinner seg i et grenseland mellom musikkvitenskapen og samfunnsvitenskapen, det vil si pedagogikken og psykologien (Ruud 1992: 83). Til sentrale områder av musikkpedagogikken inngår diskusjoner om målsetting for undervisning og formidling, refleksjon om forholdet mellom målsettinger og ulike formidlings- og undervisningsmetoder. Den pedagogiske psykologien drøfter gjerne spørsmål om for eksempel læring, motivasjon og kreativitet i forbindelse med musikkundervisning.

Den orgelpedagogiske dimensjonen er til stede fordi en viktig del av oppgaven er knyttet til orgelet som instrument og interesseskaper. I orgelpedagogikken inngår emner som konstruksjon, registrering, litteratur og teknikk (Cherrington Beggs 2006: 393). Det er i denne oppgaven pipeorgelet som er i fokus, selv om mye også er felles med andre orgeltyper. Pipeorgelet er, som kjent, et tangentinstrument med piper. Pipene kan være laget enten av tre eller metall, og lyden blir produsert ved at det presses luft gjennom disse via vindlader (store luftmagasin/kasser som pipene er montert på) når en tangent blir presset ned. På grunn av den kontinuerlige lufttilførselen, har orgelet evnen til å holde tonen så lenge tangenten holdes nede. Dette skiller orgelet fra andre tangentinstrumenter der tonen svinner hen med en gang

etter ansats. Orgelet kan ha ett eller flere klaviatur, kalt manualer, som spilles av hendene, og det har som oftest et pedalklaviatur som spilles med bena.

Vi vet lite om orgelets opprinnelse, men vi vet at det er svært gammelt og at navnet stammer fra det latinske ordet «organum», som betyr redskap (Saxegaard 1945: 1). Vi kan imidlertid tenke oss til at det har blitt til ved en sammensetning av et urgammelt musikkinstrument, fløyten, og et urgammelt redskap, smedens belg. Den eldste noenlunde forståelige beskrivelsen av orgelet, finner vi hos naturforskeren Hero omkring år 100 f. Kr., som beskriver et orgel der lufttrykket ble regulert ved hjelp av vannsøyler (loc. cit.). Orgelet er i dag det største av musikkinstrumentene hva format, klangvariasjon og toneomfang angår. Størrelsen på et orgel kan imidlertid variere, fra orgler med flere tusen piper og opptil sju manualer, til små bærbare orgler med kun et titalls piper.

## **Metode**

Siden målet med undersøkelsen har vært å få dybdekunnskap om unge organisters opplevelse av å spille orgel, samt orgellærerers tanker rundt undervisning, har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsmetoder. Siden jeg er ute etter organistenes egne beskrivelser, vil datainnsamling via spørreskjema kanskje gi et altfor unyansert bilde. Ved å samle data via observasjon og intervju, har man den fordel at man er i direkte kontakt med informantene og kan stille utdypende spørsmål, spørre på flere måter, eller nyansere spørsmålene dersom man for eksempel føler det er nødvendig for å forhindre misforståelser.

## **Det kvalitative forskningsintervju**

Jeg brukte det kvalitative forskningsintervju som en av mine to hovedmetoder i prosjektet. Steinar Kvale beskriver det kvalitative forskningsintervju som et produksjonssted for kunnskap (Kvale 1997: 28). Han viser videre til det engelske uttrykket *inter view* som svært godt beskriver hva et intervju er: «En utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et emne av felles interesse.» Det er altså den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer kunnskap. Forskningsintervjuet er basert på hverdagslig konversasjon, men er likevel en spesiell form for konversasjon (ibid.: 21). Det er intervjueren som styrer og kontrollerer situasjonen, og som med en spørre/lytte-tilnærming forsøker å få frem kunnskap.

Jeg valgte å benytte meg av en bestemt form for forskningsintervju, det halvstrukturerte livsverden-intervjuet, som «har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene» (loc. cit.). Intervjuene skulle være åpne og utforskende i formen (ibid.: 55). Jeg hadde på forhånd tenkt igjennom hvilke tema jeg ønsket å få vite mer om, og hadde noen konkrete forslag til spørsmål, men målet var å få i gang en samtale som fløt lett og der informanten snakket mest mulig fritt. Flere av organistene svarte ofte på flere av spørsmålene mine samtidig, men siden målet med intervjuene ikke var å lage et kvantitativt begrunnet resultat, men å samle inn mest mulig informasjon om oppgavens tema, så jeg det ikke som noe mål å holde meg stramt til spørsmålene. I praksis var det enkelte intervju som ble mer strukturerte enn andre, fordi det var vanskelig å få noen særlig lange svar ut av enkelte av barna.

For at svarene fra organistene skulle bli mest mulig impulsive, fikk de ikke se spørsmålene på forhånd. Jeg ønsket at svarene skulle være spontane for å kunne se hvilke aspekter hver enkelt trakk frem som viktige. Ulempen med impulsive svar, er at de ofte kan være dårlig formulert. Enkelte av organistene pratet mens de tenkte, slik at svarene ble usammenhengende.

Intervjuene ble utført muntlig og jeg benyttet meg derfor av lydopptaksfunksjonen på en mp3-spiller for å kunne fange opp mest mulig informasjon på kort tid, og for å være fri til å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (ibid.: 101). Jeg hadde på forhånd fått samtykke av organistene til å gjøre dette. Jeg opplyste også om at ingen av intervjuene ville bli trykket i sin helhet sammen med oppgaven. Dette bidro trolig til at intervjusituasjonen opplevdes som mer avslappet. Hvert intervju tok mellom 15 minutter og én time å gjennomføre.

### **Intervju med barn**

Siden jeg blant annet skulle intervju barn og unge, måtte jeg forberede meg spesielt på dette. Eide og Winger skriver at barneintervju som forskningsmetode har vært betraktet som krevende, og at det har vært reist tvil til om man kan stole på barn som informanter (Eide & Winger 1994: 57). Ved å bli klar over ulike problem en kan komme til å møte, kan en imidlertid lettere bearbeide, eller kanskje unngå, dem. Et problem man kan støte på, er at barnets tidligere erfaringer med voksne kan komme til å påvirke forholdet mellom barnet og intervjueren. Barnet kan lett komme til å identifisere intervjueren med foreldre eller lærere, og

det kan da oppstå et maktforhold der barnet blir den underlegne. Dette kan påvirke svarene barna gir ved at de svarer det de tror den voksne vil de skal svare, og blir opptatt av å gi «de riktige svarene» i stedet for å si hva de selv tenker og mener (ibid.: 60).

Berit Bae skriver at voksnes væremåte overfor barn, virker inn på forholdet mellom barn og voksne (Bae 1995: 131ff). Voksne innehar makt til å definere kvalitet og innhold i samværet. Gjennom språk, handlinger og omsorg, kan de påvirke barns selvbylde, selvaktelse og selvoppfatning. For å unngå dette, er det viktig å vise anerkjennelse i samspill med barn. I intervjusituasjonen vil det si å anerkjenne barnas fortellermåte, valg av ord og uttrykk og deres tolkninger av det de opplever. Som Anne-Lise Løvlie Schibbye skriver, er barnet «autoritet i forhold til sin opplevelse» (Schibbye 1988: 166). Man kan være uenig i barnets uttalelser, men bør ikke avskrive noe som dumt eller upålitelig.

Per Olav Tiller skriver at den voksne intervjueren har egne erfaringer, oppfatninger og forventninger med seg inn i intervjusituasjonen (Tiller 1988: 44f, Eide & Winger 1994: 60f). Dette kan virke hemmende på evnen til å sette seg inn i barnas tanker. Dessuten kan voksne ha problemer med å forstå barn rett og slett fordi de er dårlige lyttere, eller fordi de har glemt hvordan det er å være barn.

Det er forskjell på hvordan voksne og barn bruker kroppsspråk (Tiller 1988: 48ff). Voksne bruker gjerne gester, mimikk, tonefall og lignende til å understreke det de sier, mens det hos barn kan være vanskelig å se noen sammenheng mellom motoriske bevegelser og det de uttaler. De kan for eksempel uttrykke uro, ubehag eller distraksjon, uten at det nødvendigvis har sammenheng med spørsmål eller svar. Jeg la spesielt merke til dette i ett av intervjuene jeg gjorde. Gutten jeg snakket med begynte, omtrent halvveis i intervjuet, å vippe på en stol som sto ved siden av ham, noe som kunne være et uttrykk for en av de ovennevnte følelsene/tilstandene. Han virket imidlertid ellers avslappet, lo mye, og det virket som om han syntes det var hyggelig å snakke med meg.

Tiller skriver at barn kan komme til å si motstridende ting i en intervjusituasjon (ibid.: 53). Han skriver videre at motsatte forhold begge kan være riktige, selv om dette medbringer problemer for våre tradisjonelle analyseformer. Enkelte ganger kan barn ha et «selv-ideal» som ikke er i samsvar med virkeligheten. Tiller skriver for eksempel om et barn som først fortalte stolt at det ikke var redd for hunder, for så senere å fortelle om en episode der det hadde vært livredd for naboens hund.

Det er en del etiske spørsmål tilknyttet det å intervju barn (Eide & Winger 1994: 66). Det må være valgfritt for barna å delta eller ikke. Man bør først spørre barna direkte, fordi

man ved å først avtale med for eksempel foreldre og slik tilrettelegge for intervjuet, legger press på barnet. Jeg spurte barna først, med unntak av i ett tilfelle der faren måtte dra tidlig og jeg derfor så det nødvendig å få hans samtykke før jeg hadde fått spurt gutten. Jeg gjorde det imidlertid klart for gutten at han selv sto fritt til å velge om han ønsket å delta eller ikke.

Man må også avtale med barna hvordan opplysningene skal brukes videre (ibid.: 67). Tiller skriver at det kan være problematisk å bruke begrepet «taushetsplikt» fordi det kan gi barna inntrykk av at man skal snakke om noe farlig, stygt eller stigmatiserende (Tiller 1988: 51). Jeg informerte om taushetsplikten, og fortalte i tillegg at dette ikke hadde sammenheng med at jeg trodde de kom til å oppfatte noen av spørsmålene mine som «skumle». Jeg gav også eksempler på tema jeg kom til å ta opp, la inn en åpning for at de kunne stille meg spørsmål dersom noe var uklart, og spurte om tillatelse til å gå i gang med intervjuet.

### **Deltagende observasjon**

I tillegg til halvstruktureerte intervju, har jeg benyttet meg av deltagende observasjon, som i all hovedsak handler om å fange opp hendelser, handlinger, normer og verdier fra perspektivet til menneskene du studerer (Fangen 2004: 70). Begrepet deltagende observasjon beskriver måten forskeren arbeider på, ved å vise til den komplekse balansen mellom det å være blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som man er der for å studere og observere dem (ibid.: 28). Den vanligste forskerrollen i feltarbeid, er rollen som «delvis deltagende observatør», der man deltar i den sosiale samhandlingen, men ikke i aktivitetene som er særegne for det aktuelle miljøet (ibid.: 103). Det var denne rollen jeg inntok på de sosiale samlingene jeg deltok på. Jeg var til stede, hørte på at elevene spilte og mottok tilbakemelding fra lærerne, og pratet med dem i pausene, men jeg spilte aldri orgel eller mottok/gav undervisning selv.

Fordelene med metoden er at man kommer nærmere inn på folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem (ibid.: 30). Man kan også få prøvd det folk sier i intervju opp mot det man ser, man kan bli mer følsom for mindre åpenbare sider ved et emne man kanskje ikke ville ha fanget opp i en intervjusituasjon, og man kan få tilgang på informasjon man ellers kanskje ikke ville ha fått, for eksempel dersom den intervjuede er uvillig til å snakke om sensitive tema. Jeg opplevde for eksempel å få tilgang på informasjon om et emne gjennom observasjon, som antakeligvis ikke ville ha kommet frem i et intervju. Ikke fordi det hadde med sensitiv informasjon å gjøre, men rett og slett fordi det var så selvfølgelig for den intervjuede at han antakeligvis ikke ville ha tenkt på å nevne det.

## **Validitet**

Kvantitative data har den fordel at de enkelt kan evalueres ved hjelp av fastsatte standarder for validering, reliabilitet og objektivitet (ibid.: 195). Kvalitativ forskning produserer imidlertid en helt annen form for data, og det må derfor benyttes andre kriterier for å vurdere forskningens kvalitet. Flere forskere, særlig innenfor den postmodernistiske tradisjonen, har foreslått å bytte ut de kvantitative vurderingstermene med andre mer passende kriterier, for eksempel *kredibilitet* i stedet for intern validitet, *overførbarhet* i stedet for ekstern validitet, *avhengighet* i stedet for reliabilitet og *bekreftbarhet* i stedet for objektivitet (ibid.: 195, Brewer 2000: 24f). Kvale har imidlertid forsøkt å rekonseptualisere de kvantitative vurderingstermene, og jeg har valgt å bruke hans tilnærming for å beskrive hvordan kunnskapen som har kommet frem i denne undersøkelsen kan regnes som legitim.

Et hovedproblem ved å bruke intervju som forskningsmetode, er at de intervjuedes utsagn kan være usanne (Kvale 1997: 169). Det vil være umulig for forskeren å kvalitetssikre svarene fra ett enkelt intervju, mens man ved å kombinere flere metoder, såkalt *triangulering*, får et godt grunnlag for å kunne validere sine tolkninger (Fangen 2004: 140). Dersom flere kilder bekrefter og støtter hverandre, er sannsynligheten større for en korrekt validering. Som nevnt i avsnittet om deltagende observasjon, kan man ved å kombinere observasjon og intervju for eksempel spørre om ting man har sett og vurdere det sagte opp mot det observerte, og får slik en større mulighet til å vurdere gyldigheten av deltakernes utsagn (ibid.: 142).

Validitetsprosessen er ikke begrenset til kun å bekrefte riktigheten av kunnskapen man har fått inn i etterkant av et prosjekt, men bør inngå i alle prosjektets stadier, fra man velger tema, i planleggingen, intervjuingen, transkriberingen, analyseringen, og til slutt i de to prosessene validering og rapportering (Kvale 1997: 165ff). Jeg vil i de følgende avsnitt gå nærmere inn på ulike overveielser i forhold til validitet, jeg har gjort i løpet av undersøkelsen.

## **Informantene**

Målet med informantutvalget i kvalitativ forskning, er å finne gode eksempler, ikke å oppnå statistisk representativitet, slik som i kvantitativ forskning (Fangen 2004: 51). Med kvalitative metoder kan man finne ekstremtilfeller som setter problemstillinger på spissen, eller typiske tilfeller, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder. I utvelgelsen av informanter gjør man derfor et strategisk utvalg (loc. cit.).

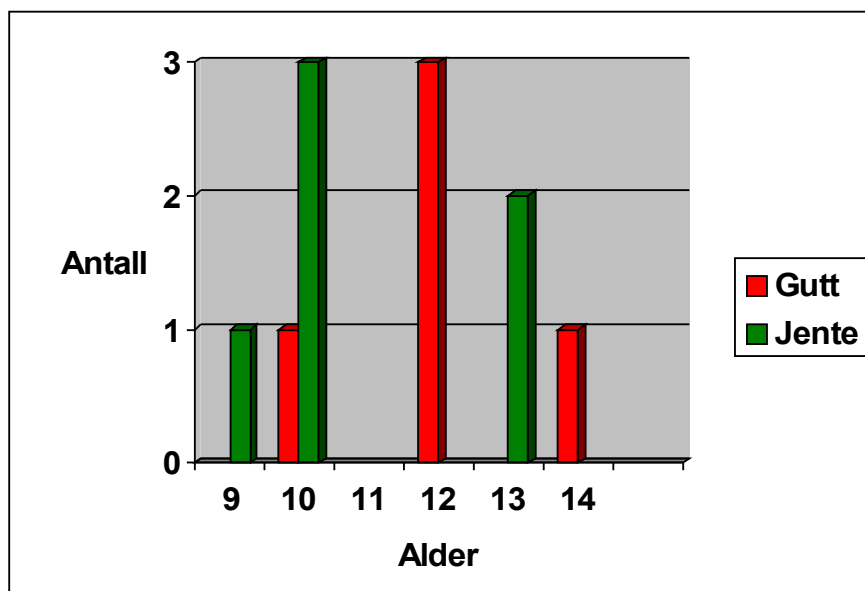
Steinar Kvale skriver at antallet informanter i kvalitative studier ofte er enten for lavt eller for høyt (Kvale 1997: 58). Et for snevert antall, påvirker resultatenes generaliserbarhet og evne til å teste ut hypoteser om forskjeller mellom ulike grupper, mens et for stort antall, vil gjøre det umulig å foreta grundige tolkninger av intervjuene. Han skriver at et enkelt svar på hvor mange informanter som trengs er: Å intervjuer så mange du trenger for å finne ut det du vil vite.

Mine informanter kan deles inn i to kategorier: (1) tretten intervjuede informanter, derav elleve orgelelever og to orgellærere/klubb-/skoleledere, og (2) rundt femti informanter studert gjennom deltagende observasjon, med et aldersmessig spenn fra fem til seksti år. På et av intervjuene ønsket moren til barnet å være med. Hun kom med enkelte innspill, men spørsmålene var hele tiden rettet mot barnet.

### *Elevene*

De elleve intervjuede orgelelevene, var mellom 9 og 14 år gamle og var kjønnsmessig nokså likt fordelt:

Fig. 2



En fremstilling av de intervjuede elevene og deres kjønns- og aldersmessige fordeling. Breddeaksen viser alder og høydeaksen antall personer. Fargene viser kjønn, henholdsvis grønt for jenter og rødt for gutter.



Jeg ønsker å bevare barnas anonymitet, og navnene jeg bruker i oppgaven er derfor fiktive:

Pernille, 9 år  
Marit, Åslaug og Mathilde Sofie, 10 år  
Bjarne, 10 år  
Pelle, Kai og Arne, 12 år  
Martha og Lise, 13 år  
Jon-Tore, 14 år

I Bergen hadde jeg planlagt å intervju elevene etter konserten. Dette virket fornuftig fordi jeg under klubbmøtet ønsket å være med som deltagende observatør, og fordi det kun var én pause før konserten. Dessuten kom jeg ikke i kontakt med foreldrene og fikk deres samtykke før etter konserten. Jeg fikk det imidlertid da travelt med å velge elever å snakke med fordi de sto på farten til å dra hjem.

I Re intervjuet jeg elevene i pauser eller mens de andre spilte. Jeg hadde altså god tid til å finne noen å snakke med. Elevene som deltok på øvingene og konserten her, var, med unntak av to som kom utenfra, utelukkende innenfor aldersgruppen 9-14 år.

### *Lærerne*

Jeg valgte å intervju orgellærerne, som også er orgelklubb-/orgelskoleledere, Amund Dahlen og Bjørn Vidar Ulvedalen, fordi de var tidlig ute med å starte opp med orgelundervisning for barn og unge og har flere års erfaring med det, og fordi praksisen deres gir inntrykk av å være svært god. De har for eksempel utviklet nytt undervisningsmateriale for barn og unge, og er opptatt av å ha et sosialt fellesskap blant orgelelevne.

Amund Dahlen har kirkemusikerutdannelse fra Agder Musikkonservatorium, fra Nederland, samt et studieopphold i Stockholm, og er i skrivende stund ansatt i St. Paul kirke i Bergen (januar 2011).<sup>1</sup> Amund Dahlen startet, sammen med en kollega, opp en orgelklubb i 2003-2004. Han hadde egentlig ikke tenkt å holde på med det, men etter at et prosjekt under «Barnas festspilldag» i Bergen høstet positiv respons, ble klubben startet. Klubben startet opp med fire medlemmer, mens den nå, i januar 2011, har tjuefire.<sup>2</sup>

Bjørn Vidar Ulvedalen har kirkemusikerutdannelse fra Norges musikkhøgskole, førskolelærerutdannelse fra Halden lærerhøgskole, og er i skrivende stund kantor i Re

---

1 Fana Mannskor. «Kor og dirigent», <http://www.fanamannskor.no/om-koret/> [Lesedato: 28/1-2011]

2 Orgelklubben Ferdinand. «Om Orgelklubben Ferdinand», [http://orgelklubbenferdinand.no/?page\\_id=2](http://orgelklubbenferdinand.no/?page_id=2) [Lesedato: 18/1-2011]

kommune (januar 2011).<sup>3</sup> I 2002 leste han i tidsskriftet *Norsk Kirkemusikk* om rekrutteringsproblemene i forhold til kirkemusikeryrket. Der sto det at det ikke fantes orgelelever ved noen av kulturskolene i de store byene. Han tenkte med seg selv, at det måtte være der problemet lå, og bestemte seg for å begynne med orgelopplæring av barn. Han tok kontakt med flere kulturskoler, fikk de til å sende ut tilbud om orgelopplæring til barn som sto på venteliste og barn som hadde spilt piano, og ganske raskt, var det en del barn som meldte seg.

### *Øvrige informanter*

Den andre kategorien med informanter innbefatter alle som deltok på klubbmøtet og konserten i St. Paul kirke i Bergen 5. juni 2010, på øvingene og konsertene i henholdsvis Våle kirke og Tønsberg domkirke 15. og 16. juni 2010, samt et improvisasjonskurs i Ski nye kirke 20. mars 2010, der enkelte elever fra orgelskolen i Re deltok, og Bjørn Vidar Ulvedalen var med som en av lærerne.

Jeg observerte elevene spille både på øving og konsert, lærernes instruksjon, tilhørernes oppførsel og kommunikasjon seg imellom, deltok i salmesang, og innledet uformelle samtaler med flere barn, unge og voksne i pausene. Under observasjonen skrev jeg ned enkelte stikkord, for bedre å huske hva som foregikk. I ettertid skrev jeg logg for å minne meg selv om hva jeg hadde observert

### **Planlegging**

Planleggingsstadiet innebærer planlegging og forberedelse av de metodiske prosedyrene som skal benyttes for å hente inn kunnskaper (Kvale 1997: 56). Før intervjuene lagde jeg to ulike intervjuguider, én som skulle brukes med elevene (fig. 3), og én som skulle brukes med lærerne (fig. 4). Disse inneholdt skisser over emner som kunne tas opp i intervjuet, samt noen konkrete forslag til spørsmål, noe som er vanlig for den halvstrukturerte intervjuformen.

---

3 Ulvedalen, Bjørn Vidar. «Kursholders CV», <http://www.orgelskolen.com/19495275> [Lesedato: 28/1-2011]

Fig. 3

<b>Intervjuguide- elever</b>	
<b>Kategorier og forskningsspørsmål/Emner</b>	<b>Forslag til intervju spørsmål</b>
<b>Bakgrunn</b> Hva er grunnen til at barna/ungdommene begynte å spille orgel?	Var det du som ville begynne å spille orgel? Eller mamma/pappa, venner?  Pleier du/dere å være i kirken på søndag? Har dere alltid pleid det? Er det mange i kirken der dere pleier å gå?  Er det noen andre hjemme som synger eller spiller?  Kjenner du mange andre som spiller orgel?
<b>Motivasjon</b> Hva motiverer for å fortsette å spille orgel?	Er det noe du liker godt med å spille orgel?  Er det noen spesielle sanger du liker å spille?  Hvordan liker du å spille sammen med andre?
<b>Øvelse/orgelklubbmøte, konsert og andre arrangementer</b>	Hva gjør dere på øvingene til konsertene?/Hva gjør dere på klubbmøtene?  Liker du å være på øvelse/klubbmøte med andre? Hva er det du liker med det? Kan du fortelle om noe du liker veldig godt eller synes er morsomt?  Hvordan synes du det er å spille for andre? Får du ros?  Har du vært med på spesielle arrangementer, for eksempel utenlandstur, med orgelklubben/-skolen?
<b>Ferdighetsutvikling</b>	Lærer du noe på samlingene/konsertene? Noen nye sanger, leker? Er det noe annet enn det du lærer på enkelttime?

Intervjuguiden jeg brukte med elevene.

Fig. 4

<b>Intervjuguide- lærere</b>	
<b>Kategorier og forskningsspørsmål/Emner</b>	<b>Forslag til intervju spørsmål</b>
<b>Bakgrunn</b> Hvorfor og hvordan ble orgelklubben/-skolen dannet?/Hva er idéen bak?	Kan du fortelle meg om da du startet med orgelelever? Når var det? Hvordan gikk du frem?  Hvor mange elever var det i starten?  Var det mange som holdt på med orgelelever da du startet?
<b>Undervisning</b> Tanker omkring lærebøker, orgelpedagogikk og -teknikk.	Hva tenker du rundt orgelundervisningen?
<b>Øvelse/orgelklubbmøte, konsert og andre arrangementer</b>	Hvordan oppfatter du elevenes utbytte av samlingene?  Lærer de noe de ikke ville lært på time?  Hvordan oppfatter du elevenes utbytte av (utenlands)turene?
<b>Sosialt fellesskap</b>	Hvilke fordeler ser du ved å ha et sosialt miljø rundt opplæring på instrument?  Hvordan er oppmøtet (og deltagelsen) blant elevene på orgelkonsertene?  Hvordan er oppmøtet blant publikum på orgelkonsertene?

Intervjuguiden jeg brukte med lærerne.

Jeg tok kontakt med orgelklubben og orgelskolen og fikk tillatelse av lederne til å delta på klubbmøte/øving og konsert. I tillegg sendte jeg dem en e-post de kunne sende videre til barnas foresatte, med informasjon om meg, mitt prosjekt og årsaken til min deltakelse på arrangementene. Jeg ytret også mitt ønske om å intervju noen av barna og informerte kort om hvordan dette ville foregå. Da jeg deltok på arrangementene, var jeg så heldig å få samtykke av mange barn og foresatte til å foreta intervjuene mine.

Jeg forberedte barna på at jeg ville anonymisere dem i teksten. Dersom jeg ikke hadde gjort dette, kunne det ha hatt betydning for validiteten på svarene jeg fikk. Hvis vi for

eksempel hadde kommet inn på tema tilknyttet deres holdninger til læreren, hadde de kanskje følt de måtte lyve fordi de ikke ønsket at læreren skulle kunne lese nøyaktig hva de mente om ham/henne. I tilfellet med de to lærerne, ba jeg på forhånd om tillatelse til å bruke deres fulle navn.

### **Transkripsjon**

Det er hovedsakelig to ulike fremgangsmåter for å transkribere intervju fra muntlig til skriftlig form: Å skrive ned hvert minste kremt, markere pauser og gjengi dialekt og annen språkvariasjon, eller å redigere slik at uttalelsene får en mer grammatisk korrekt, skriftlig form, der ufullstendige setninger fullføres, digresjoner utelates og lignende (Fangen 2004: 148). Dersom intervjuene for eksempel skal brukes til en språkanalyse, vil det være hensiktsmessig å velge den første måten, men dersom uttalelsene kun skal brukes for å analysere meningsinnholdet, vil det være distraherende å måtte lese alle digresjoner og ufullstendige sitater. Informanter kan dessuten bli fornærmet dersom man skriver ordrett det de sier, fordi det ordrett transkriberte muntlige språket kan virke som usammenhengende, forvirret tale, og som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå (loc. cit., Kvale 1997: 106).

Siden min hensikt med intervjuuttalelsene har vært å analysere meningsinnholdet, har jeg valgt å redigere språket i uttalelsene til skriftspråket bokmål, slik resten av oppgaven er skrevet, fjernet digresjoner, fullført ufullstendige setninger og rettet grammatiske feil.

### **Tolkning**

En vanlig kritikk av intervjutolkning er at ulike lesere finner ulik mening i det samme intervjuet, og at det derfor ikke er noen vitenskapelig metode (Kvale 1997: 141). De hermeneutiske og postmoderne forståelsesformene tillater imidlertid et legitimt tolkningsmangfold. En hermeneutisk spørsmål/svar-dialektikk handler ikke bare om de spørsmålene leseren stiller til teksten, men også om å være åpen for de spørsmålene teksten konfronterer leseren med (ibid.: 141f).

Kvale presenterer tre ulike tolkningskontekster og tilsvarende valideringsfellesskap:

Fig. 5

<b>Tolkningskontekster</b>	<b>Valideringsfellesskap</b>
Selvforståelse	Den intervjuede personen
Kritisk forståelse basert på sunn fornuft	Det allmenne publikum
Teoretisk forståelse	Forskningsfellesskapet

Tre ulike tolkningskontekster med tilsvarende valideringsfellesskap.

(Kvale 1997: 144)

Den første tolkningskonteksten, selvforståelse, refererer til tolkerens formulering av det den intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser (Kvale 1997: 144ff). I den andre tolkningskonteksten, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, går tolkningen lengre enn kun å formulere den intervjuedes selvforståelse. Denne tolkningskonteksten kan ha en bredere forståelsesramme, og åpner for at man kan stille seg kritisk til det som blir sagt. Den innebærer altså en kritisk tolkning basert på sunn fornuft. I den tredje tolkningen, teoretisk forståelse, benytter man seg av en teoretisk ramme ved tolkningen av en uttalelse. Tolkningene vil da sannsynligvis gå lenger enn til den intervjuedes selvforståelse, og også lenger enn en tolkning basert på sunn fornuft. De tre tolkningskontekstene gir ulike tolkninger, men det er likevel sammenheng mellom dem, og alle bidrar til å få frem et mangfold av meninger (ibid.: 146).

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert tema og problemstilling for oppgaven: *På hvilke måter kan vi undervise og organisere undervisning i orgelspill for å øke interessen blant barn og unge?* Oppgaven befinner seg i all hovedsak innen orgel- og musikkpedagogikk, og derunder didaktikk. Musikkpedagogikken befinner seg i et grenseland mellom musikkvitenskapen og samfunnsvitenskapen, og diskusjoner om målsetting for undervisning og formidling, refleksjon om forholdet mellom målsettinger og ulike formidlings- og undervisningsmetoder er sentrale emner. Den pedagogiske psykologien drøfter gjerne spørsmål om for eksempel

læring, motivasjon og kreativitet i forbindelse med musikkundervisning. Den orgelpedagogiske dimensjonen er til stede fordi en viktig del av oppgaven er knyttet til orgelet som instrument og interesseskaper. Det er i denne oppgaven pipeorgelet som er i fokus, selv om mye også er felles med andre orgeltyper.

For å finne ut mer om orgelundervisning, har jeg besøkt én orgelklubb og én orgelskole for barn og unge. Jeg har benyttet meg av det kvalitative forskningsintervju og deltagende observasjon. Det å kombinere flere metoder, har fordeler når det kommer til kvalitetssikring av tolkningene. Dersom flere kilder bekrefter og støtter hverandre, er sannsynligheten større for en korrekt validering. Jeg intervjuet elleve orgelelever og to orgellærere. Siden jeg blant annet skulle intervju barn og unge, måtte jeg forberede meg spesielt på dette. Problemer man kan støte på i slike intervju, kan for eksempel være at barna svarer det de tror den voksne vil de skal svare i stedet for å si det de selv tenker og mener, eller at de sier motstridende ting. Det er en del etiske spørsmål tilknyttet det å intervju barn. Det må være valgfritt for barna å delta, og man må snakke med dem om hvordan opplysningene skal brukes videre. Jeg ønsker å bevare barnas anonymitet, og bruker derfor fiktive navn i oppgaven.

Intervjuene ble utført muntlig, og tatt opp på en mp3-spiller. Jeg har i ettertid transkribert dem, og har i forbindelse med det måttet ta noen valg. Jeg har for eksempel valgt å redigere språket i uttalelsene til skriftspråket bokmål, slik resten av oppgaven er skrevet, fjernet digresjoner, fullført ufullstendige setninger og rettet grammatiske feil. Dette kan forsvares med at min hensikt kun har vært å analysere meningsinnholdet i intervjuuttalelsene, og ikke språket.

## KAPITTEL 2

# MOTIVASJON

Jeg vil i dette kapitlet presentere ulike motivasjonsteorier som vil ligge til grunn for resten av oppgaven. Målet med orgelundervisning er at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, men dersom dette skal skje, må motivasjon i en eller annen form være til stede. Motivasjon kan defineres som det som forårsaker aktivitet hos et individ, det som holder denne ved like og det som gir den mål og mening (Imsen 1998: 226). Motivasjon ble tidligere sett på som et relativt stabilt personlighetstrekk, men det er i dag vanligere å se på den som en situasjonsbestemt tilstand (Skaalvik & Skaalvik 2005: 133).

Motivasjonsteorier inkluderer både behavioristiske teorier, som tradisjonelt kun fokuserer på atferd, og sosial-kognitive teorier, som fokuserer mer på stimuli med opphav i menneskesinnet (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002: 351, Skaalvik & Skaalvik 2005: 40ff). Psykologien deler sinnet i tre deler: Affekter, kognisjon og konasjon (Huitt & Cain 2005: 1). Affekter, eller følelser eller emosjoner, er komplekse reaksjoner bestående av både subjektive opplevelser og fysiologiske forandringer (Håkonsen & Standal 2002: 84). De kan både indikere motivasjon, som når en person uttrykker glede ved å holde på med en aktivitet, og ha innvirkning på selve motivasjonsprosessen, som når interesse og nysgjerrighet motiverer for å delta i en aktivitet, mens redsel og engstelse motiverer for å la være (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002: 350).

Kognisjon handler om det som har med fornuft, oppfatning, sansning og tenkning å gjøre (Malt 2006-2007). Studier av kognisjonsens innvirkning på motivasjon, fokuserer både på hvordan en persons tanker påvirker hans/hennes motivasjon, og på hvordan ulike motivasjonsprosesser påvirker en persons tanker (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002: 350).

Konasjon defineres som den mentale prosessen som aktiverer og styrer atferd og handling (Huitt & Cain 2005: 1). Konasjon er et lite utforsket felt, selv om enkelte aspekter ved det, for eksempel indre motivasjon og motivasjon for å prestere, er forsket på. En grunn til at området har blitt lite forsket på, er at det er tett sammenknyttet med studiene av affekt, kognisjon og atferd, og er vanskelig å skille ut (ibid.: 2).

Behavioristisk psykologi har, som tidligere nevnt, tradisjonelt kun fokusert på atferd. etter hvert som den har videreutviklet seg, har den imidlertid tatt opp i seg en del kognitive

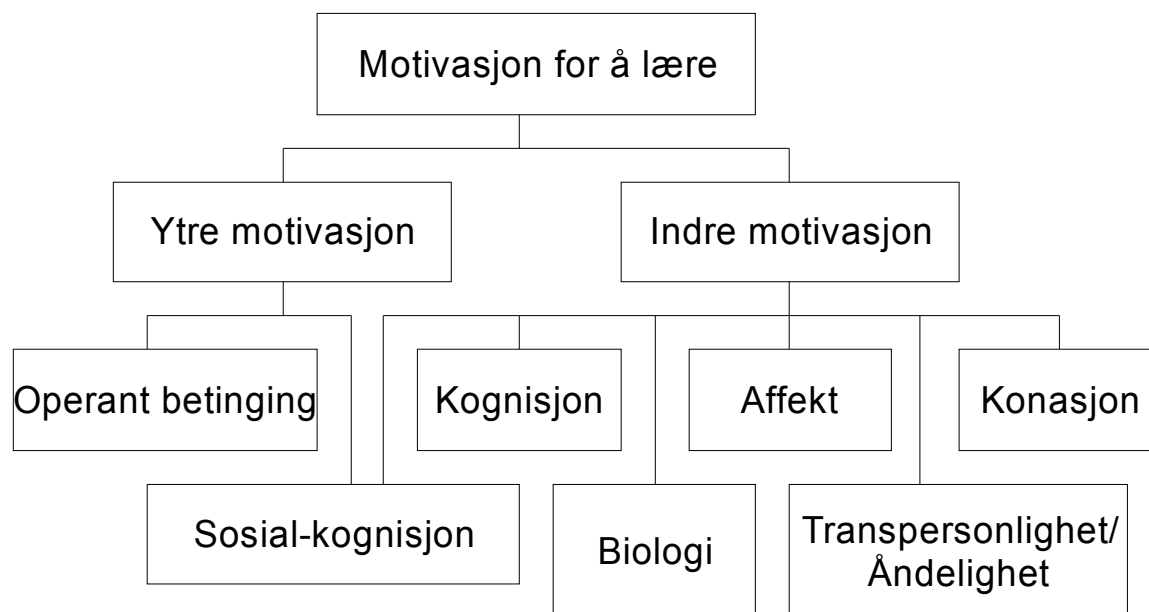


forklaringer, og skillet mellom behavioristisk og kognitiv teori er ikke lenger så klart (Skaalvik & Skaalvik 2005: 40ff).

Motivasjon er et begrep vi bruker når det dreier seg om forholdsvis målrettede handlinger, og de kan være forårsaket enten av «ytre» eller «indre» natur. Ved indre motivasjon holdes en aktivitet ved like på grunn av interesse for saken og/eller at den virker meningsfylt å holde på med (Imsen 1998: 232). Ved ytre motivasjon holdes en aktivitet ved like fordi individet håper å oppnå en belønning eller et mål som egentlig ligger utenfor saken i seg selv. Felles for begge motivasjonsformene, er en lystbetont erfaring eller en forventning om det.

Indre motivasjonsfaktorer kan kategoriseres som biologiske, psykiske (derunder kognitive, affektive og konative), transpersonlige/åndelige eller sosial-kognitive (fig. 6). Ytre motivasjonsfaktorer kan kategoriseres som operant betingete eller sosial-kognitive.

Fig. 6



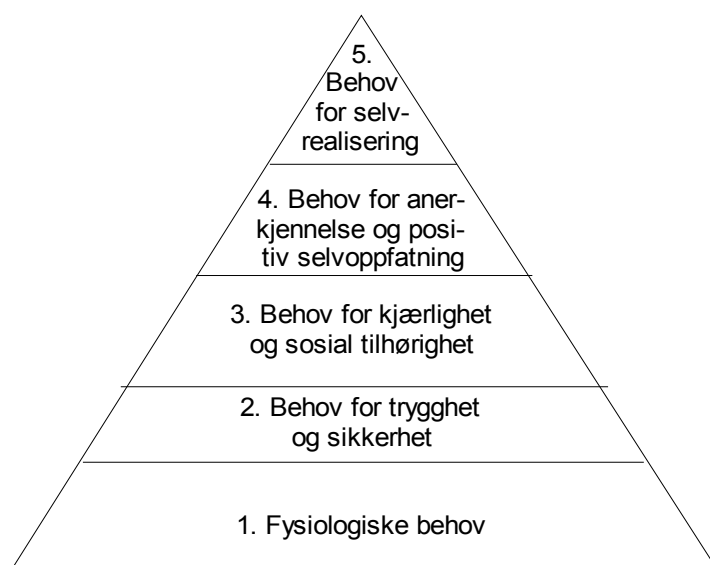
Motivasjon kan deles i ytre, og indre motivasjon, og disse kan igjen deles i henholdsvis operant betinging og sosial-kognisjon, og affekt, kognisjon, konasjon, biologi, transpersonlighet/åndelighet og sosial-kognisjon.

(Huitt 2001)

Biologisk motivasjon kan blant annet knyttes til behovsteorier. Disse går ut på at mennesker har en rekke grunnleggende behov. Om ett eller flere av disse behovene ikke er tilfredsstilt,

oppstår det en ubalanse hos individet, som det vil forsøke å gjenopprette (Imsen 1998: 230ff). Abraham Maslow definerte fem behov han så på som grunnleggende og ordnet et hierarki der de mest grunnleggende av disse er plassert først, og de mer sosialt orienterte og humanistiske behov er plassert lenger «opp», fordi de først melder seg etter hvert som de mest grunnleggende er noenlunde tilfredsstilt (fig. 7). Jeg vil komme nærmere inn på de ulike behovene i de følgende avsnittene.

Fig. 7



Maslows behov i hierarkisk utforming.

(basert på Maslow 1970)

### ***Motivasjon tilknyttet undervisningsinnhold***

Organistene kom med mange eksempler på hvordan ulike aspekter ved undervisningen kan være interessedskapende, og som man kan se av kapitlene tre og fire, har jeg valgt å fordele disse i to kategorier: Interessedskapende elementer tilknyttet henholdsvis *innhold* og *organisering* av undervisning. Jeg vil i de følgende avsnittene presentere teorien kapittel tre bygger på: motivasjonsteorier som har forbindelse med innholdet i orgelundervisningen.

## Sosial kognisjon

Som tidligere nevnt, er atferd det sentrale i tradisjonell behavioristisk forskning. Sosial-kognitive teorier er også opptatt av atferd, men de er like, om ikke mer, opptatt av individets kognitive og affektive opplevelser og erfaringer (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002: 351). Studier av atferd fokuserer på *valg og preferanse*, med hvilken *intensitet* en person utfører en aktivitet, *utholdenhet* til å holde på med en aktivitet over lengre tid og *kvalitet ved* utførelsen (ibid.: 348). Valg og preferanse kan for eksempel være relevant i forhold til om man velger å øve orgel i stedet for å se på TV. Kvalitetsaspektet kan for eksempel dreie seg om å bruke en effektiv øvingsstrategi. Et eksempel på en sosial-kognitiv teori er Eccles' «Expectancy-Value»-teori.

### «Expectancy-Value»-teori

Motivasjon for valg av aktiviteter og oppgaver blir i denne teorien sett på som et resultat av oppgavens verdi for eleven og elevens forventninger om å kunne mestre oppgavene (Skaalvik & Skaalvik 2005: 149f). Forventninger og verdier forsterker hverandre.

En undersøkelse utført av Eccles og Wigfield, viser at det er fire aspekter knyttet til verdioppfatning: personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad. Personlig verdi er knyttet til elevens selvoppfatning. For en elev som oppfatter seg som flink til å spille, er verdien av å spille stor fordi det vil bekrefte en viktig dimensjon ved hans/hennes selvoppfatning. Indre verdi er tilknyttet gleden eleven har av å utføre en aktivitet/oppgave, eller den interesse han/hun har for emnet. Nytteverdi handler om hvilket utbytte man får i fremtiden av å engasjere seg i en aktivitet/oppgave i nåtiden. Dersom orgelklubben/orgelskolen man spiller i skal på utenlandstur, og et av kriteriene for å få være med på denne er å øve, kan det å øve ha høy nytteverdi. Et annet eksempel kan være dersom en person velger å gå videre med studier og muligens et yrke innenfor musikk. Da kan øving ha stor nytteverdi. Kostnader er alle de negative aspektene tilknyttet det å engasjere seg i en aktivitet/oppgave. Når en velger en aktivitet, velger en samtidig bort andre aktiviteter (loc. cit.). Dersom man har mange interesser, kan det å måtte velge bort enkelte av disse for så å engasjere seg i noen få, være en kostnad. Jo større verdi de bortvalgte aktivitetene har, jo større blir kostnaden ved den eller de aktivitetene man velger å holde på med. Kostnader kan også relateres til angst for å utføre en oppgave eller store anstrengelser tilknyttet en aktivitet.

### **Selvrealisering**

Maslow skriver at mennesket har et behov for å realisere seg selv (Maslow 1970: 46).

Behovet bygger på en idé om at alle mennesker har skjulte talenter eller kompetanser som kan utvikles (Heylighen 1992: 41). I motsetning til de andre behovene, som blir mindre aktuelle etter hvert som de blir tilfredsstilt, vil dette aldri bli fullstendig tilfredsstilt. For eksempel vil behovet for mat bli mindre etter hvert som man spiser og blir mett, mens man ved å utvikle sin kompetanse, stadig vil ønske å videreutvikle den.

### **Transpersonlighet**

Transpersonlighet/åndelighet refererer til opplevelser, prosesser og hendelser som ligger utenfor den normale menneskelige fatteevne, og som gir en følelse av tilknytning til en større og mer meningsfylt virkelighet (Daniels 2005: 11f). Transpersonlighet kan assosieres med blant annet religiøse eller åndelige opplevelser, en større forståelse av livet, menneskeheten og verden, virkelighetsoppfatning under påvirkning av sterke rusmidler (ibid.: 21f), drømmer og kreativitet.

### ***Motivasjon tilknyttet undervisningsorganisering***

Dette avsnittet tar for seg teorien kapittel fire bygger på: motivasjon i forbindelse med organiseringsaspektet ved orgelundervisning.

### **Grunnleggende behov**

Biologisk motivasjon kan relateres til fysiologiske behov som for eksempel sult, tørst og hvile (Maslow 1970: 35ff, Huitt 2001). I forbindelse med orgelundervisning, kan det dreie seg om å ha tilfredsstillende pauser under klubbmøte/øvelse, og eventuelt matservering, dersom det er behov for det (Kaufmann & Kaufmann 1998: 46, min overføring fra arbeidslivet til orgelklubben/-skolen).

Trygghet og sikkerhet står som en kontrast til angst og usikkerhet (Maslow 1970: 39). Det er viktig å motvirke de sistnevnte følelsene for å skape et godt miljø for læring og oppdragelse (Imsen 1998: 235ff). I orgelklubb/-skole kan dette gjøres ved å ta hensyn til elevforutsetninger, gi tilstrekkelig informasjon i forbindelse med ulike arrangementer og å ha visse «regler» for oppførsel.

Maslow begrunner behovet for kjærlighet og sosial tilhørighet med at mennesket er et sosialt vesen (Maslow 1970: 43f). Et sosialt fellesskap består av to eller flere mennesker som samhandler og er klar over at de utgjør et sosialt fellesskap (Håkonsen & Standal 2002: 218). Vi har mange former for sosiale fellesskap, for eksempel familie- og vennegrupper, idrettslag og andre organisasjoner (ibid.: 220). I barndommen er det først og fremst familien som tilfredsstiller behovet for sosial tilhørighet, deretter kommer klassekamerater og jevnaldrende til, og i ungdomstiden er kanskje «gjengen» det viktigste sosiale fellesskapet (Imsen 1998: 237). Samhandlingen i et sosialt fellesskap er underlagt en rekke «regler», eller normer, som varierer fra situasjon til situasjon og som avhenger av mange ytre og indre faktorer (Håkonsen & Standal 2002: 9). Normene beskriver hva som er akseptabel atferd og ikke innenfor gruppen, og de tilfredsstiller det nylig nevnte behovet for trygghet og sikkerhet: Det er viktig for oss å vite hvordan vi skal oppføre oss, så vi slipper uforutsigbarhet rundt dette. Dersom en person bryter normen, vil de andre i gruppen reagere med å straffe ham/henne (ibid.: 218). Dette belønner atferd som er i samsvar med normen, og straffer mangel på samsvar.

Maslow sier at mennesket har behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning (Maslow 1970: 45). Behovet er altså tosidig: Vi har behov for å føle at vi duger til noe, og kan mestre ulike oppgaver, og for å «være noe» i andres øyne, å bli verdsatt og respektert av andre. Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger en person har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2005: 77). Den består av både en ytre kilde som inneholder personens oppfatning av hvordan han/hun fremstår for andre, og en indre kilde som inneholder den selvoppfatning en person har på grunnlag av egen selv vurdering (Imsen 1998: 274). George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme, forklarer hvordan andres vurdering kan påvirke selvoppfatningen vår: Vi har evne til å tenke oss inn i andres sted og se oss selv fra andres synsvinkel, for så, på grunnlag av deres reaksjoner, å leve oss inn i hvordan de vurderer oss (Mead 1998: 203ff). Denne prosessen kalles også speilingsteori, i og med at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv (Imsen 1998: 294). For at de «andres» vurdering skal ha noen innvirkning på oss, må de bety noe for oss på en eller annen måte, de må være «signifikante andre». For eksempel kan læreren eller venner være signifikante andre, og deres vurdering vil veie tyngre enn en vilt fremmed persons vurdering.

Som tidligere nevnt, har vi et behov for å føle at vi duger til noe, et mestringsbehov. Slik prestasjonsmotivasjon dreier seg om indre motivasjon, der mestringen i seg selv fungerer som belønning (Imsen 1998: 247). En prestasjonsmotivert person er en person som er opptatt av å prestere, ikke bare for å oppnå status eller belønning, men rett og slett for å gjøre det bra

(Johnson i ibid.: 246). Ifølge John W. Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon, er det to motiv som er relevante i en prestasjonssituasjon: lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes (Atkinson 1964: 240ff). I prestasjonssituasjoner vil man derfor oppleve en viss ambivalens. Lysten til å lykkes vil trekke mot å engasjere seg i en oppgave eller aktivitet, mens angsten for å mislykkes vil trekke vekk fra dette. Begge motivene påvirker individets atferd, og det som avgjør om individet engasjerer seg i aktiviteten eller ikke, er det sterkeste motivet i samhandling med personens vurdering av situasjonen (vurdering av muligheten for å lykkes og av om aktiviteten har noen verdi for personen). Prestasjonsmotivasjon bygger altså både på en persons indre personlighetstrekk og hans/hennes oppfatning av den ytre situasjonen.

### **Operant betinging**

Operant betinging er en behavioristisk læringsteori utformet av B. F. Skinner, som anvendt på mennesker ofte går under betegnelsen atferdsterapi eller atferdsmodifikasjon (Imsen 1998: 68f). Teorien går ut på at når en handling etterfølges av en konsekvens, vil tendensen til å gjenta handlingen forsterkes eller svekkes (Skinner 1953: 65). Ved å belønne ønsket handling, forsøker man å øke sjansen for at denne gjentas, og ved å straffe uønsket handling, forsøker man å øke sjansen for at denne avtar (Skaalvik & Skaalvik 2005: 30).

### **Banduras sosial-kognitive læringsteori**

Albert Bandura var utdannet innenfor behavioristisk tradisjon, men avviker fra tradisjonell behavioristisk teori ved å også studere kognitive prosesser rundt læring (ibid.: 40). Han utformet en teori om læring gjennom observasjon og imitasjon, som befinner seg i skjæringspunktet mellom sosialpsykologi, behavioristisk- og kognitiv teori (Imsen 1998: 64). Bandura hevder at individet kan lære av det som skjer rundt det, av å se hva andre gjør, av å se hvordan det går med andre, og av å ta etter andres atferd (ibid.: 71). Vi kan altså lære gjennom observasjon og imitasjon. Det er fire prosesser som må være til stede ved slik observasjonslæring. Først må individet rette *oppmerksomheten* mot det som virker interessant i situasjonen, så må det *huske* hva som ble gjort, deretter kan det *gjennomføre* imiterende atferd, men for at dette skal skje, må en form for forsterkning eller *motivasjon* være til stede (Bandura 1986: 51):

- En kan oppnå belønning som en direkte konsekvens av egen atferd.

- En kan oppleve forsterkning ved å selv føle at man får til noe like bra som modellen man tar etter, uavhengig av om andre vurderer prestasjonen.
- En kan oppleve forsterkning dersom man ser andre bli belønnet for samme atferd.

(Bandura 1986)

### **Venners påvirkning**

Barn og unge påvirkes av venners karaktertrekk som for eksempel holdninger og oppførsel, og av kvaliteten på vennskapene (Berndt & Keefe 1996: 248). Førstnevnte ut ifra behov som:

#### *1. Sosial aksept*

Barn og unge ønsker å bli likt av vennene sine, så de forsøker å gjøre ting som samsvarer med vennenes forventninger eller som kan imponere dem (ibid.: 252f). Ros og annen positiv respons fra venner, kan fungere som belønning for spesifikke handlinger og øke sjansen for at slike handlinger gjentas. Dette kan relateres til teorien om operant betinging.

#### *2. Identifikasjon med venner*

Barn og unge har en tendens til å inngå vennskap med andre som har karaktertrekk eller talenter de beundrer (ibid.: 254f). Denne beundringen motiverer dem til å oppføre seg slik vennene gjør. I motsetning til i Banduras teori om observasjonlæring, er det ikke et ønske om ytre belønning som motiverer for handlingen, men et spesifikt motiv om å være som den andre personen. I et vedvarende forhold, vil man videre kunne se at personen som blir påvirket endrer holdninger og oppførsel i takt med når den andre gjør det. Dersom referansepersonen gir uttrykk for at han/hun ikke liker en bestemt lærer, vil det skape negative holdninger ovenfor læreren hos den andre. Dersom referansepersonen senere, av en eller annen grunn, begynner å like læreren, vil den andre også begynne å like læreren bedre.

### 3. *Å forbedre seg selv*

Barn og unge bedømmer egen kompetanse delvis ved å sammenligne egne prestasjoner med andres (ibid.: 255f). Jeg var inne på dette tidligere i kapitlet, da jeg beskrev hvordan en persons selvoppfatning består både av en ytre og en indre kilde, og Meads teori om symbolsk interaksjonisme. Det finnes ulike teorier om hvordan dette påvirker motivasjonen for å mestre. For eksempel mener Veroff at sosial sammenligning øker motivasjonen for å mestre og bidrar til aggressiv konkurranse med de andre, mens Juvonen og Weiner på den annen side har en idé om at sosial sammenligning gjør barn og unge mindre interessert i å mestre, fordi de frykter deres suksess kan gjøre vennene sinte.

### 4. *Å ha de riktige holdningene og å ta fornuftige avgjørelser*

Barn og unge kan påvirkes av venner gjennom informasjonsutveksling, ikke fordi de ønsker å være som dem, men fordi de ønsker å ha rett og å ta fornuftige avgjørelser (ibid.: 256ff). For eksempel kan barn og unge få bedre forståelse av noe, eller endre holdninger i forhold til ting, etter å ha diskutert det med jevnaldrende, fordi man da har hørt på hverandres argumenter.

Kvaliteten på et vennskap indikeres av graden av intimitet, prososial atferd (som for eksempel å dele med hverandre eller hjelpe hverandre), og andre positive samhandlinger (ibid.: 259f). Det forekommer også negative samhandlinger blant venner, og desto hyppigere og sterkere disse forekommer, desto lavere er vennskapskvaliteten. Man kan altså finne et vennskaps kvalitetsnivå ved å veie positive og negative aspekter mot hverandre.

Ideelt sett, styres samhandling mellom venner av et motiv om å oppnå mål som er tilfredsstillende for begge parter (ibid.: 260). Man handler som et fellesskap fremfor som enkeltindivider. I praksis, forekommer det i stedet handling ut ifra individuelle motiv, og konkurranse mellom venner.

Studier har vist at barn og unge med vennskap av høy kvalitet, har høy selvtillit, utpreget prososial atferd, er populære blant jevnaldrende og oppnår gode faglige resultater (ibid.: 261-264). På den annen side, er de med vennskap av lav kvalitet lite engasjert i læringssituasjoner og har høyere frekvens av dårlig oppførsel. Det virker altså som at vennskap med høy frekvens av positiv interaksjon, motiverer for en høy frekvens av positiv interaksjon også i samhandling med andre enn venner, mens vennskap med høy frekvens av



negativ interaksjon, motiverer for en høy frekvens av negativ interaksjon også i samhandling med andre enn venner. For eksempel vil barn og unge med vennskap med utpreget konkurransevirkosomhet, ha for vane å skulle konkurrere med andre i de fleste aktiviteter.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har vi fått innblikk i ulike motivasjonsteorier som kan knyttes til orgelundervisning for barn og unge. Målet med orgelundervisning er at elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, men dersom dette skal skje, må motivasjon i en eller annen form være til stede. Motivasjon kan defineres som det som forårsaker aktivitet hos et individ, det som holder denne ved like og det som gir den mål og mening. Vi snakker om motivasjon enten av «ytre» eller «indre» natur. Ved indre motivasjon holdes en aktivitet ved like på grunn av interesse for saken og/eller at den virker meningsfylt å holde på med. Ved ytre motivasjon holdes en aktivitet ved like fordi individet håper å oppnå en belønning eller et mål som egentlig ligger utenfor saken i seg selv. Felles for begge motivasjonsformene, er en lystbetont erfaring eller en forventning om det.

Blant eksemplene på motivasjonsteorier, finner vi for eksempel ulike behovsteorier. Disse går ut på at mennesker har en rekke grunnleggende behov. Om ett eller flere av disse behovene ikke er tilfredsstilt, oppstår det en ubalanse hos individet, som det vil forsøke å gjenopprette. Abraham Maslow definerte fem behov han så på som grunnleggende og ordnet et hierarki der de mest grunnleggende av disse er plassert først, og de mer sosialt orienterte og humanistiske behov er plassert lenger «opp», fordi de først melder seg etter hvert som de mest grunnleggende er noenlunde tilfredsstilt: fysiologiske behov, behov for trygghet og sikkerhet, behov for kjærlighet og sosial tilhørighet, behov for anerkjennelse og positiv selvoppfatning, og behov for selvrealisering. Trygghet og sikkerhet er viktig for å skape et godt miljø for læring og oppdragelse. I orgelklubb/-skole kan dette gjøres ved å ta hensyn til elevforutsetninger, gi tilstrekkelig informasjon i forbindelse med ulike arrangementer og å ha visse «regler» for oppførsel. Maslow begrunner behovet for kjærlighet og sosial tilhørighet med at mennesket er et sosialt vesen. Behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning er tosidig: Vi har behov for å føle at vi duger til noe, og for å «være noe» i andres øyne. Selvoppfatning kan forstås som en fellesbetegnelse på ulike oppfatninger en person har til seg selv, og består av både en ytre kilde som inneholder personens oppfatning av hvordan han/hun

fremstår for andre, og en indre kilde som inneholder den selvoppfatning en person har på grunnlag av egen selv vurdering. George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme, forklarer hvordan andres vurdering kan påvirke selvoppfatningen vår: Vi har evne til å tenke oss inn i andres sted og se oss selv fra andres synsvinkel, for så, på grunnlag av deres reaksjoner, å leve oss inn i hvordan de vurderer oss. Behovet for selvrealisering bygger på en idé om at alle mennesker har skjulte talenter eller kompetanser som kan utvikles. De andre behovene blir mindre aktuelle etter hvert som de blir tilfredsstilt, mens dette aldri vil bli fullstendig tilfredsstilt. For eksempel vil behovet for mat bli mindre etter hvert som man spiser og blir mett, mens man ved å utvikle sin kompetanse, stadig vil ønske å videreutvikle den.

Jeg var også inne på operant betinging, som er en behavioristisk læringsteori utformet av B. F. Skinner. Teorien går ut på at tendensen til å gjenta en bestemt handling vil forsterkes eller svekkes når den etterfølges av en konsekvens. Albert Bandura var også utdannet innenfor behavioristisk tradisjon, men avviker fra tradisjonell behavioristisk teori ved å også studere kognitive prosesser rundt læring. Han hevder i sin sosial-kognitive læringsteori, at individet kan lære av det som skjer rundt det, av å se hva andre gjør, av å se hvordan det går med andre, og av å ta etter andres atferd; altså gjennom observasjon og imitasjon.

Berndt og Keefe har studert venners påvirkningsevner, og funnet at barn og unge i henhold til teorien om operant betinging, ønsker å oppnå sosial aksept blant venner, og at de i samsvar med et behov for positiv selvoppfatning, ønsker å ha rett og ta fornuftige avgjørelser, samt å sammenligne seg selv med andre for å vurdere egen kompetanse. De legger også til et motiv for å være som vennene sine ved å ta etter de karaktertrekkene hos vennene som en finner beundringsverdige. De skriver at det i motsetning til i Banduras teori om observasjonlæring, ikke er et ønske om ytre belønning som motiverer for handlingen, men et spesifikt motiv om å være som den andre personen.

## KAPITTEL 3

# UNDERVISNINGSSINNHOLD

Undervisning er å legge til rette for at læring kan skje, med den hensikt at eleven skal kunne litt mer, forstå litt mer, mestre noe bedre/noe nytt, og/eller tenke og føle litt annerledes (Fostås 2002: 115). I musikkundervisning jobber man både mot at eleven skal utføre gode musikkfremførelser, og utvikle seg som musikkutøver, for eksempel ved utvikling av musikalisk ekspressivitet, instrumentalteknikk, gehør, selvtillit, lære- og spilleglede.

I dette kapitlet vil jeg presentere de resultatene fra undersøkelsen som omhandler interessefremmende aspekter ved innholdet i undervisningen. Her i landet er det vanlig å se på både lærestoff og læringsaktiviteter som undervisningsinnhold (Hanken & Johansen 1998: 66). En årsak til dette, er at begge deler inngår i selve faget og ikke bare er måter å tilegne seg det på. Både læringsaktivitetene og læringsstoffet svarer på det didaktiske spørsmålet om hva eleven skal lære. Aller først, skal vi imidlertid se på noen egenskaper ved pipeorgelet som kan virke interesseskapende, samt hvilken rolle lærerens metoder, metaforbruk, personlige egenskaper og ytre stimulering spiller i undervisningen.

### ***Instrument***

Som jeg var inne på i innledningen, er pipeorgelet et særegent instrument både med tanke på lyd og fysiske muligheter. Det finnes orgelpiper av ulike utforminger og dette gir oss blant annet ulike stemmer, eller registre, for eksempel principal-, fløyte-, stryke-, eller tungestemmer (for eksempel trompet og obo). De ulike pipene gir svært store variasjons- og kombinasjonsmuligheter både med tanke på klangfarge og dynamikk, og dette vet lærerne å utnytte. I første leksjon i *Ferdinands orgelbok* av blant andre orgellærer Amund Dahlen, oppfordres man til å utforske orgelet, først fysisk, og deretter klanglig:

Når du har startet viften [på orgelet] kan du trekke ut noen registre og høre på de forskjellige klangene. Når du trykker på tangentene slipper du luft inn i orgelpipene. Da kommer det lyd, pipen synger eller klinger. Noen klanger er sterke – noen er myke – noen er harde, runde, bestemte milde. Bare prøv – gjerne flere på en gang, (Dahlen & Sortland 2008: 13).

Videre foreslår han å spille en melodi man kjenner, for eksempel «Lisa gikk til skolen», med en finger, og med å trykke ned nabotonene med alle de andre. Deretter beveger man hendene

oppover eller nedover, slik sangen beveger seg, og kan da høre melodien, men med mange andre toner i tillegg, altså clusterklanger. Han oppfordrer leseren til å bruke mange registre samtidig: «Trekk ut alle sammen – da blir det mye lyd! Låter det litt skummelt eller sterkt – det gjør ingenting!» (loc. cit.).

Pelle (12 år) forteller at han synes lyden av orgelet er attraktiv: «Jeg liker at det går an å få forskjellige lyder, og at man kan få svakere og sterkere, også at man kan begynne å spille veldig svakt også blir det sterkere og sterkere.»<sup>4</sup> Mulighetene for å variere klangfarge og dynamikk ved hjelp av registertrekk, gjør det enkelt å skape svært forskjellige uttrykk på ulike musikkstykker eller i ett og samme stykke. Orgellærer Bjørn Vidar Ulvedalen har erfaring med at elevene også synes det er gøy å eksperimentere med orgelets fysiske muligheter, som for eksempel å spille på ulike manualer, gjerne å skifte manual midt i stykket, og lignende. Tønsberg domkirkes nyrestaurerte Frobenius-orgel, som elevene fra orgelskolen i Re spilte på under konserten 16. juni 2010, bød i tillegg på enda en mulighet. Orgelet har fire manualer, det fjerde av disse tilhører et fjernverk plassert i koret, det vil si at pipene som spilles av dette manualet er plassert i koret, og ikke på galleriet der orgelet står. Det vakte stor interesse blant barna, da Ulvedalen demonstrerte dette: Vi så at han spilte på orgelet oppe på galleriet, men lyden kom ut i koret. Det å spille på orgel med fjernverk, ryggpositiv og lignende, byr på videre variasjonsmuligheter.

Mathilde Sofie (10 år) forteller om noe hun liker godt ved det å spille orgel:

*Mathilde Sofie (10 år): Det er masse lyd også kan man spille med beina og begge hendene.*

Og du tror du liker bedre å bruke både hender og bein enn for eksempel bare hendene?

*Mathilde Sofie (10 år): Ja.*

Hvorfor det?

*Mathilde Sofie (10 år): Fordi det er litt mer utfordrende, også er det litt morsommere.*<sup>5</sup>

Mathilde Sofie (10 år) er her inne på muligheten til å spille på flere klaviatur, vanligvis to manualer og pedaler, ved å bruke både hender og ben, og forteller at hun synes dette er utfordrende. Gjennom utfordringer kan man få tilfredsstilt behov som for eksempel kompetanseutvikling (Maehr, Pintrich & Linnenbrink 2002: 361). Dette var jeg inne på i kapittel 2, da jeg presenterte det Maslow definerer som et behov for selvrealisering. Ved å

---

<sup>4</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>5</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

utvikle ferdigheter, opparbeider man seg en kompetanse som kan utvikles videre, og dette behovet for videreutvikling, vil aldri bli fullstendig tilfredsstilt fordi man stadig vil søke å oppnå høyere kompetanse. Vanskegraden på utfordringene må være slik at den faller innenfor elevenes rekkevidde, fordi de hvis den er for lav, vil søke høyere vanskegrad, mens det hvis den er for høy, er fare for at de gir opp. Marit (10 år) sier at: «Det gøyeste med å lære orgel, er at man kan mer»,<sup>6</sup> noe som kan tyde på at hun også blir motivert av å utvikle sin kompetanse. Frønes hevder det er et tosidig forhold mellom motivasjon og kompetanseutvikling: Motivasjon er ikke noe vi har, men noe vi lærer, og ved å utvikle kompetanse, utvikler vi motivasjon (Frønes i Westby 1997: 15). Det er altså ikke bare slik at motivasjon er nødvendig for å lære, men også slik at læring er nødvendig for motivasjon. Utfordringer av passende vanskegrad, kan videre også bidra til elevenes positive selvoppfatning. Som jeg var inne på i kapittel 2, har vi et behov for å føle at vi duger til noe og kan mestre ulike oppgaver, og dette bedømmes ut ifra ulike vurderinger av en selv. Ved å mestre noe som man i utgangspunktet oppfatter som en utfordring, vil man kunne oppleve økt positiv selvoppfatning. Motivasjonen for å spille orgel, kan altså ha sammenheng med mestring.

Pelle (12 år) forteller at han synes det er litt vanskelig å spille orgel: «Det kan være litt vanskelig å kombinere hender og pedaler.»<sup>7</sup> Han sa også at han opplever enkelte hindringer ved orgelet i forhold til størrelsen sin. På orgelet i St. Paul kirke i Bergen er det sveivverk på 2. manual, det vil si at en avdeling av orgelet er plassert i en lydtett kasse der man gradvis kan åpne og lukke den ene veggen ved hjelp av sjalusier (fig. 8) som beveges ved hjelp av en vippepedal, og slik frembringe en crescendo-decrescendo-effekt uten å forandre registrering. Pelle (12 år) forteller at han foreløpig ikke rekker opp til 2. manual, og han får derfor hverken benyttet de tilhørende registrene eller sveivverket, og har heller ikke mulighet til å variere spillet med å spille med «fremhevet melodi», ved å spille melodien på et manual med fremtredende uttrykk og akkompagnementet på et annet manual med mer dempet uttrykk.<sup>8</sup>

---

6 Intervju med orgelelever, juni 2010.

7 Intervju med orgelelever, juni 2010.

8 Det kan muligens virke rart at en 12 år gammel gutt ikke rekker opp til 2. manual, tatt i beregning det at han var normal av vekst og at det ikke ligger så veldig mye lenger unna enn 1. manual, men som vi var inne på i kapittel 1, er barnet autoritet på egne opplevelser, og vi må derfor godta deres tolkninger av det de opplever.

Fig. 8



Fra venstre: Svellverkets piper bak lukkede sjalusier, svellverkets piper bak halveis lukkede sjalusier, og svellverkets piper bak åpne sjalusier.

(James H. Cook 1998)<sup>9</sup>

Jon-Tore (14 år) opplever også enkelte egenskaper ved orgelet som vanskelige: «Orgelet i kirken der jeg har timer er litt dumt, for der kommer lyden med en gang, mens i de fleste andre kirker kommer lyden etterpå.»<sup>10</sup> Dette utsagnet setter fokus på utfordringene ved å spille på ukjente orgler. Det er ikke mulig å flytte med seg det pipeorgelet man er best vant med overalt hvor man skal spille konsert, gudstjeneste og lignende. Man må derfor være forberedt på å bruke litt tid på å bli kjent med orgelets egenskaper, blant annet hvordan det er å spille på, og klang og balanse mellom de ulike registrene, dersom man skal spille på et ukjent orgel. Orgelmekanikken er et eksempel på en variabel det kan være nødvendig å ta hensyn til. På enkelte orgler kommer lyden først noen tiendedelssekunder etter man har trykket ned tangentene. Jon-Tore (14 år) fortalte etterpå at det var dette han siktet til.

Akustikken i kirkerommet vil også variere fra kirke til kirke. Dette kan være viktig å være oppmerksom på, særlig i forbindelse med salmesang, fordi menigheten nede i kirken kan komme til å høre orgellyden på etterskudd og vil synge i samsvar med det de hører. Organisten, som sitter rett ved lydkilden, vil høre orgellyden med en gang og det vil da for ham/henne høres ut som om menighetssangen kommer på etterskudd hele veien. Utfordringen ligger da i det å sitte og spille i det tempoet man har startet i, selv om det høres ut som om menigheten ikke henger med.

<sup>9</sup> Organ History: «Cases and Chambers: Swell Shades»  
<http://www.concertartist.info/organhistory/works/works09.htm> [Sett: 2/4-2011].

<sup>10</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

Pelle (12 år) trekker frem problemet i forhold til øving:

*Det er jo [et] stort instrument så det er litt vanskelig å få øvd på hvis ikke du har tilgang til kirke. Jeg er veldig heldig, for pappa jobber i [en kirke] så han har nøkkel der så jeg kan gå og øve når jeg vil, men hvis du ikke har tilgang til en kirke, er det veldig vanskelig å øve på pedaler. Da får du øvd en gang i uken: [på time] med læreren.<sup>11</sup>*

Enkelte har kanskje elektroniske orgler å øve på hjemme, men man kan ikke regne med at alle har det. Dersom alle skal ha mulighet til å øve pedal, må man sørge for at de har tilgang til en kirke. Ulvedalen forteller at alle barna i orgelskolen i Re har nøkkel i dag, men at *det* har tatt lang tid:

*'Nei, barna kunne ikke få nøkkel til kirken.' Så fikk de plutselig: 'Ja, de kunne få nøkkel, da', men tror du ikke det at menighetsrådet og kirkevergen hadde satt opp alarm med kode! Og: 'Nei, de kunne ikke få alarmkoden, nei, det kunne de ikke få, nei, da måtte jeg komme hit og skru av alarmen for dem.'<sup>12</sup>*

Han viser videre til Kirkens Arbeidsgiverorganisasjons rundskriv angående rekruttering til kirkemusikk, utgitt i mai 2002, som oppfordrer nettopp til å la barn slippe til og til å stille både kirkens lokaler og instrumenter til disposisjon for øving og undervisning. Der står det at: «Den jente eller gut som er ansvarlege nok til å ha nøkkel til heimen sin, er vanlegvis ansvarleg nok til å ha nøkkel til kyrkja for å kunna øve der.»<sup>13</sup>

### **Lærerrollen**

Læreren kan i aller høyeste grad bidra til å skape interesse for orgelspill. Imsen skriver at læreren bør ha en bevisst, strukturert plan bak undervisningen, evne til å variere metodene, evne til å improvisere når det trengs, og vise medmenneskelighet og varme (Imsen 1999: 402). I dette avsnittet vil jeg presentere egenskaper og undervisningsstrategier hos lærerne som kan virke motiverende på orgelelevene.

### **Humor**

Humor kan defineres som de forhold ved en situasjon som får oss til å le (McGhee i Søbstad 1995: 24ff), og flere undersøkelser viser at barn verdsetter humor hos læreren omtrent like

---

<sup>11</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>12</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

<sup>13</sup> «Rekruttering til kyrkjemusikk», <http://www.ka.no/artikkel/article/7421> [Lesedato: 19/3-2011].

høyt som egenskaper som rettferdighet og dyktighet til å lære bort (ibid.: 98f). Det er lite støtte for at humor øker læringseffekten, men den kan sikkert øke motivasjon og trivsel både for lærer og elev. Dessuten kan humor i undervisningen oppmuntre elevene til å bli nysgjerrige og kreative, og den kan legge til rette for et godt sosialt fellesskap.

Flere av elevene kom med eksempler på humor hos læreren. Det kom for eksempel frem at en av lærerne stadig lager sanger, og det synes Kai (12 år) er morsomt: «Han lagde en om pannekaker en gang: (synger) ‘Jeg må hjem og spise panneka-a-ker, kanskje jeg får iskrem til dessert.’»<sup>14</sup> Videre, kunne orgelelevne i Re fortelle at Bjørn Vidar Ulvedalen har en vri på den tradisjonelle «mandelen i julegrøten». På orgelskolens årlige julesamling hjemme hos Ulvedalen, putter han nemlig ikke bare én mandel i gröten, men mange, og det er om å gjøre å få flest. Denne idéen kan sies å stride imot det som er vanlig. Frode Søbstad viser til McGhees beskrivelse av humorutviklingen hos barn og skriver at barn i en viss alder finner nettopp slike uoverensstemmelser morsomme (Søbstad 1995: 56).

Det å bruke humor, kan kanskje være spesielt gunstig i forbindelse med orgelundervisning. Som vi vil se senere i oppgaven, inneholder undervisningen salmespill, samt at elevene får delta i gudstjenester og lignende situasjoner. Salmetekstene og/eller gudstjenesteritualet kan virke fremmede og svært «alvorlige» for elevene, og det å også ha en litt «løsere» side ved undervisningen, en side der teksten til musikken man spiller handler om velkjente ting som pannekaker, kan bidra til at det å spille orgel likevel ikke er så «skummelt». En annen situasjon som kan virke skummel, er når man får besøk av en universitetsstudent som skal være til stede for å observere og gjøre intervjuer. Under mitt besøk hos orgelskolen i Re, viste Ulvedalen en humoristisk tilnærming til dette, og foreslo for barna at de kunne gjøre litt «forskning» på egen hånd også. Eksperimentet de skulle utføre, gikk ut på at alle skulle få en is, for at de deretter skulle undersøke om man spiller bedre etter å ha fått i seg litt sukker. Dette var barna ivrig med på, men de gav i ettertid uttrykk for at de måtte gjenta eksperimentet flere ganger før de kunne komme med noen konklusjon.

### **Kreativitet**

Av og til kan det oppstå situasjoner der læreren må være kreativ. For eksempel opplevde Amund Dahlen under en gudstjeneste i Sælen kirke der et barnekor deltok, at det plutselig sto ei jente oppe på orgelgalleriet:

---

<sup>14</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.



*[Hun] sto helt strunk og kikket på meg på krakken. Og jeg var liksom: 'Er det deg, Ingrid? Så hyggelig!' Før jeg fikk gjort noe, så krøp hun opp [på orgelkrakken], så satt hun der ved siden av [meg]. Og det var jo greit. Så var det da å fortsette, og så i det der forløpet, sier hun plutselig: 'Kan jeg få lov å spille?' Også sa jeg: 'Nei, det kan du ikke. Du må vente til etterpå', og da tenkte jeg etterpå at: 'Det var jo veldig dumt sagt, at: "Du må vente til etter messen, etter gudstjenesten er ferdig", det må jo være mulig å finne på noe annet underveis.' Og i Sælen så er det sånn at det er aldri sang under nattverden, det er alltid orgelspill, så tenkte jeg at: 'OK, vent, jeg må bare tenke litt', også når nattverden kom, da, så sa jeg at: 'Nå spiller du på de hvite tangentene. Jeg spiller her oppe og du spiller der nede', også lagde jeg da et enkelt ritornell som jeg husket selv, også: 'Vær så god, så kan du spille.' Også satt hun og spilte, også overtok jeg, også blei det veldig morsomt der og da.<sup>15</sup>*

Jeg ser for meg at Dahlen ved behov handler på lignende måte i undervisningssituasjoner også. Det kreves fleksibilitet og evne til tankeflyt og divergent tenkning, for å kunne tenke ut en løsning i en slik krevende situasjon. Man må kunne forlate gamle tankebaner, entre nye retninger og tankefelt, og man må ha evne til å få mange idéer raskt (Guilford i Fostås 2002: 167). I en gudstjenestesituasjon må man i tillegg hele tiden følge med på hva som foregår nede i kirken og være klar til å spille når det blir gitt signal om dette. Mesteparten av de musikalske leddene er forhåndsbestemt, og de friere leddene kan vanligvis heller ikke utføres av lekfolk uten kjennskap til orgelspill. Dahlen hadde imidlertid kapasitet til å tenke midt i gudstjenesteforløpet, og kom frem til en løsning der jenta fikk spille i gudstjenesten uten at det «forstyrret» gudstjenestens gang. Jenta fikk en kort, lettforståelig beskjed om hva hun skulle gjøre, nemlig, å spille på de hvite tangentene på et bestemt manual eller en bestemt del av manualet (jf. «du spiller der nede» i sitatet ovenfor).

Videre følger nok en utfordring for Dahlen: Han sier han skal spille sammen med henne. Dette innebærer at han kjapt må finne på noe som passer til det jenta kan komme til å spille. Denne formen for improvisasjon virker svært krevende. Dahlen har imidlertid erfaring innen improvisasjon og undervisning i improvisasjon, og løser problemet ved å spille et ritornell han kan fra før, muligens fra en improvisasjonsøvelse han har utført med elever. Dahlen gir uttrykk for at han ikke ville ha kunnet gjort dette som 20-åring. Det krever modenhet og erfaring.

### **Den nærmeste utviklingssonen**

Lev Vygotsky skiller mellom det en person kan gjøre uten hjelp (oppnådd kompetanse), det han/hun kan gjøre ved hjelp av støtte og veiledning (den nærmeste utviklingssonen), og det han/hun enda ikke har forutsetning for å gjøre (fremtidig kompetanse) (Skaalvik & Skaalvik 2005: 56). Dersom læringen konsentrerer seg om innholdet i den nærmeste utviklingssonen,

---

<sup>15</sup> Intervju med Amund Dahlen, 5/6-2010.

vil personen være i stand til å gjøre ting med hjelp av andre han/hun ikke hadde kunnet gjøre alene. Tanken er at personen vil klare å utføre aktiviteten alene neste gang. I veiledningsbegrepet ligger det at man med hint, spørsmål, forslag og forklaringer kan hjelpe personen å løse oppgaven. I støttebegrepet ligger det at man skal oppmuntre, påpeke fremgang, skape tro på egen læring og stimulere personen til ikke å gi opp.

Ulvedalen snakker om et mentalt samspill mellom lærer og elev.<sup>16</sup> Han står ved siden av elevene som spiller til enhver tid, både under øving og konsert, og har merket at elevene er veldig avhengige av at han er mentalt til stede: Når de spiller, tenker han på hver eneste note de spiller. Han har forsøkt å sette seg ned på en krakk og bare høre på noen ganger, men da spiller elevene feil med en gang. Ulvedalen forteller at han på en måte er dirigent:

*For eksempel kan tangentene være store for de minste barna, og hvis de er litt trøtte og slitne, har sittet og spilt lenge, så er det ikke så lett å vite hvor for eksempel giss er hen. Så da hender det at jeg bare peker [på tangentene] og det hender at jeg sitter og spiller i luften ved siden av, så de vet hva de skal spille, at jeg er dirigent på en måte. For det tenker jeg at er veldig viktig, fordi at de er barn. Barn har ikke en tredimensjonal opplevelse av seg selv ennå. De er konkrete, og tar ikke det her abstrakt. De tenker ikke et forløp, og de tenker jo ikke nødvendigvis dynamikk i spillet sitt, det er ofte mer normalen. Og det skal de få lov til, og derfor er jeg ved siden av dem. Og kanskje så må jeg bla? Og kanskje noen glemmer hvilket manual de skal spille på?*

Ulvedalen er inne på Piagets teori om intellektuell utvikling, som beskriver hvordan barns tenkning endrer seg fra fødsel til voksen alder: Barn får gradvis større evne til å se oversikt og sammenhenger, og løsriver seg gradvis fra leke- og ta på-tilnærminger til mer indre tenksomhet og abstrakt resonnering (Imsen 1998: 95). Piaget beskriver fire stadier alle barn går igjennom og mener hvert enkelt stadium har sine karakteristika og klare grenser for hva som kan læres. Stadiene kommer i en bestemt rekkefølge, men tidspunktet for overgang (modning) mellom stadiene kan variere med evner. Teorien gir uttrykk for at barn ikke er i stand til å tenke operasjonelt før de når et visst utviklingsstadie, og operasjoner viser hos Piaget til en viss type tankehandlinger som er samordnet slik at de kan ses i nært forhold til hverandre, som for eksempel å fatte at mengden pepperkakedeig forblir den samme selv om den ytre formen forandres. Før de når dette stadiet, trenger barn derfor visuell støtte, for eksempel i form av ytre handling, i sin tenkning (ibid.: 101). Det kan altså være nødvendig å hjelpe barn som spiller orgel ved hjelp av ytre handlinger, som for eksempel å peke på tangenter eller å spille i luften ved siden av dem.

---

16 Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

Wood, Bruner og Ross har lansert et prinsipp som sammenligner lærerens rolle med funksjonen til et stillas (Øzerk 1996: 115). Idéen er å gi eleven grundig støtte i starten av en oppgave for så å, etter hvert som eleven mestrer oppgaven, trekke seg gradvis tilbake.

Ulvedalen gir uttrykk for at han følger samme prinsipp:

*Etter hvert kan jeg trekke meg bort, og da vil de bevegelsene og det her som jeg gjorde bli sittende der. Da skal det sitte der, at de på en måte peker på gissen på forhånd, hvor de dirigerer, synger. Etter hvert kommer de til å være både Bjørn Vidar, på en måte, og eleven i seg selv.*

### **Metaforbruk**

Metaforbruk er meget vanlig blant musikere og i forbindelse med musikkundervisning, og kan for eksempel gi oppmerksomhet til kroppslige tilstander og estetiske dimensjoner i musikken som kan gi elevene idéer om musikkens uttrykk (Nerland 2003: 146).

Kai (12 år) forteller om en gang læreren hans brukte en metafor for å forklare ham hvorfor han burde velge å spille et annet stykke på konsert enn det han i utgangspunktet hadde planlagt: «Jeg skulle egentlig spille et annet stykke på konserten i morgen, men så sa Bjørn Vidar [Ulvedalen] at det var som et brød som ikke var ferdigstekt, så det var bedre å heller ta et brød som er ferdigstekt og varme opp igjen.»<sup>17</sup> Slike metaforer kan verne om selvoppfatningen til elevene. I vår kultur er selvoppfatningen nært tilknyttet oppfatning av egen kompetanse (Imsen 1998: 258). Derfor kan det å få inntrykk av at man ikke mestrer noe føre til negativ selvoppfatning. Læreren kan kommunisere med eleven på mange måter, for eksempel med språk og kroppsspråk. Den amerikanske psykologen George Herbert Mead la stor vekt på språket og begrunnet dette med at det er en bevisst formidlingskanal (ibid.: 295). I og med at snakking er en bevisst prosess, har vi mulighet til å reflektere over hvordan ting bør sies på forhånd. Ved å bruke metaforer kan man eksternalisere meldingen, og gjøre så den ikke virker angripende på personen ved å snakke om noe fjernt fra det egentlige problemet. Det virker som om gutten som fikk beskjed om å «varme opp igjen et allerede ferdigstekt brød», til og med syntes kommentaren var humoristisk.

Metaforer kan også gjøre noe abstrakt lettere å forstå (Gentner & Bowdle 2002: 18f). Det kan være vanskelig å forklare barn hvorfor et stykke ikke er konsertklart. Kanskje er det abstrakte aspekter ved det musikalske uttrykket som for eksempel dynamikk og fraserings som ikke er helt på plass enda? Som jeg allerede har vært inne på med Piagets teori om barns intellektuelle utvikling, kan barn ha problemer med abstrakt tenkning og dermed vansker med

---

<sup>17</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

å forstå hvorfor de ikke bør fremføre stykker de har øvd mye på. Ved å i stedet sammenligne stykket med et brød som ikke er ferdigsteikt, blir det hele mer håndgripelig.

### **Ytre motivasjon**

Elever kan være indre motivert for å spille, men i en undervisningssituasjon kommer man ikke utenom ytre stimulering (Ruud 1979: 29). Lise (13 år) forteller at læreren hennes «er veldig flink til å gi positive tilbakemeldinger og da kanskje med en ‘kjeks’ på kjøpet».<sup>18</sup> Jeg fant ut at «kjeksen» kunne komme i form av iskrem, muffins, tegneseriehefter, DVD-er med barnefilmer, eller, rett og slett, kjeks. Lise (13 år) forteller videre at hun synes det er både gøy og godt å få noe igjen for innsatsen:

*Det er jo ganske gøy, da. (Latter) Det er jo veldig godt! Jeg synes det er gøy at han gidder å kjøpe til oss, og så synes jeg det er mer motiverende, da, når vi får noe for det og at han skryter av oss.*

Mathilde Sofie (10 år) bekreftet at hun også liker disse belønningene, men avviste at de hadde noen innvirkning på hennes interesse for å spille.<sup>19</sup> I tilfeller der elever er svært lite indre motiverte for å spille, vil imidlertid ytre belønning, enten i form av skryt eller en fysisk ting, kunne motivere for å fortsette å spille. I samsvar med teorien om operant betinging, kan man motivere elevene til å for eksempel øve, dersom man belønner denne typen atferd.

### **Lærestoff**

Tradisjonelt har både lærere og lærebøker innen orgelpedagogikk tatt utgangspunkt i at elevene allerede har en grunnleggende bakgrunn fra andre tangentinstrumenter (Cherrington Beggs 2006: 393). Mange av elevene til Dahlen og Ulvedalen har imidlertid ikke en slik bakgrunn, og lærerne har derfor møtt på store utfordringer i forhold til hva de skal fylle undervisningen med. De har på grunn av dette sett det nødvendig å utvikle undervisningsmateriale beregnet på opplæring av nybegynnere i alle aldre. Dette er nå utgitt i bokform og kan være med på å gjøre det enklere for andre å starte opp orgelundervisning.

---

<sup>18</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>19</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

### ***Ferdinands orgelbok***

*Ferdinands orgelbok* av Amund Dahlen og Bjørn Sortland, ble utgitt på Cantando forlag i 2008, og var den første norske læreboka i kirkeorgel som ble gitt ut siden Peter Brynje Lindemann gav ut to bind i 1880.<sup>20</sup> Boken er dels en skjønnlitterær historie, dels orgellærebok. Historien handler om Ferdinand som nettopp har begynt å spille orgel, og vi følger ham gjennom dagboken hans både på orgeltimer og ellers i livet. Etter hver «orgeltime», får vi vite hva undervisningen har bestått av. Dette inkluderer både leksjoner i musikkteori, innledende improvisasjonsøvelser og små stykker arrangert av Dahlen. I tillegg finner vi av og til faktabokser med orgelrelevante opplysninger som bygger opp et kunnskapsnivå om orgler hos leserne.

Bokens første leksjon introduserer orgelet for eleven ved å forklare hvordan det fungerer, hvordan man kan spille med begge hender og hvordan man kan lage mye lyd ved å trekke ut mange registre (Dahlen & Sortland 2008: 12f). Amund Dahlen legger i sin undervisning dessuten vekt på å lære barna å spille mens folk synger til så tidlig som mulig, og dette reflekteres i boken. Elevene må tenke på forspill, rytme, puls og tonehøyde fra første stund. Et annet mål med undervisningen, er å komme inn i en liturgisk praksis. Boken inneholder derfor en del salmer og lærdom relevant for denne praksis, som for eksempel transponering og improvisasjon. Dahlen mener også det er viktig at elevene lærer besifringsspill tidlig, og presenterer i leksjon 8 en enkel tilnærming til hovedtreklange, samt tre ulike melodier med besifring.

### ***Preludium***

Læreverket *Preludium* i fem bind av Bjørn Vidar Ulvedalen ble utgitt på Cantando forlag i 2009-2010. *Preludium nr. 1-3* er lærebøker som bygger på hverandre, mens *Preludium nr. 4* inneholder koraler og *Preludium nr. 5*, sololitteratur i forenklede arrangementer. Ulvedalen er opptatt av bruksmusikk for orgel, noe læreverket *Preludium* bærer tydelig preg av, med sin store andel preludier, postludier, brudemarsjer og koraler.

*Preludium* legger opp til at det skal være mulig å spille med begge hender og pedal fra første time. Det er lagt opp til trestemmig spill, og dette er gjort mulig ved hjelp av speilteknikk eller imitasjon, der hver hånd bruker samme finger (fig. 9). Eleven kan da lese den øverste stemmen og så følger automatisk den nederste med. Bassen øver man inn sammen

---

20 Strand, Rebecca & Bjørndal, Sondre 2008. «Etterspurd og etterlengta», <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.6332822> [Lesedato: 5/4-2011].

med en av de andre stemmene. Det er også mulig å forenkle stykkene ved å ta bort en av stemmene og enten spille med pedal og én hånd, eller uten pedal.

Fig. 9

**Preludium nr. 1**  
Vi begynner! M: B. V. Ulvedalen

Andante

Et eksempel på et trestemmig stykke for nybegynnere fra starten av *Preludium nr. 1*. Det brukes speilteknikk i hendene, det vil si at begge hendene bruker samme finger samtidig.

(Ulvedalen 2009: 16)

I mange av stykkene har Ulvedalen lagt det opp slik at satsen snus, høyre og venstre hånd veksler mellom å spille melodi og akkompagnement, noe som bidrar til å bygge opp samme styrke i både venstre og høyre hånd (fig. 10).

Fig. 10

**Preludium nr. 13**  
Halling i oktav M: B. V. Ulvedalen

Allegro

The musical score for Preludium nr. 13, Halling i oktav, is written for piano in 4/4 time. It begins with the tempo marking 'Allegro' and the dynamic 'f'. The score is divided into four systems, each containing two staves (treble and bass clef). The first system (measures 1-4) shows the right hand playing a melody (measures 1-2) and the left hand playing an accompaniment (measures 3-4). The second system (measures 5-8) shows the right hand playing an accompaniment (measures 5-6) and the left hand playing a melody (measures 7-8). The third system (measures 9-12) shows the right hand playing a melody (measures 9-10) and the left hand playing an accompaniment (measures 11-12). The fourth system (measure 13) shows the right hand playing an accompaniment and the left hand playing a melody. The score includes various musical notations such as notes, rests, beams, and fingerings (1, 3, 5). There are also accents (^) above certain notes.

Et eksempel på et stykke der høyre og venstre hånd veksler mellom å spille melodi og akkompagnement, noe som bidrar til å bygge opp samme styrke i begge.

(Ulvedalen 2009: 39)

*Preludium nr. 1* åpner med to innholdsrike sider til læreren. Her veileder Ulvedalen om bruken av læreboken, kommer med tips til tilleggslitteratur og tar også for seg aspekter ved blant annet sittestilling og konserterfaring. Han skriver om viktigheten av at de minste får benytte seg av pedalforhøyere for å få en ergonomisk tilpasset spillesituasjon. Han tar også opp øvingsproblematikken, og skriver at man bør legge til rette for at barna har tilgang på et orgel, og at kirkene bør stilles til disposisjon dersom man ønsker rekruttering.

Etter sidene til læreren, følger en side til elev og foreldre om øving, som inneholder konkrete eksempler på øveplaner. Han foreslår for eksempel at man på nivå 1, legger opp til halvtimesøvelser som kan se ut som dette:

Fig. 11

3 minutter oppvarming
10 minutter kjent stoff
10 minutter nytt stoff
7 minutter kjent stoff som finpusses, for eksempel til konsert

Forslag til øveplan for elever på nivå 1.

(Ulvedalen 2009: 11)

Begge lærerne supplerer i tillegg med annen musikk, for eksempel med stykker av Johann Sebastian Bach og Felix Mendelssohn, samt stykker med besifring.

### **Musikkstykker**

Musikken i seg selv kan være avgjørende for motivasjonen til å spille. Jeg fikk inntrykk av at det avhenger av personlig smak, hva slags musikk man liker best, og de fleste orgelelevne gav uttrykk for én eller flere bestemte preferanser. En av dem var Marit (10 år):

*Marit (10 år): Jeg liker å spille [raske] sanger, eller veldig rolige, fine sanger.*

Hvorfor liker du raske sanger?

*Marit (10 år): Jeg synes det høres kult ut, og det er gøyere å høre på.*



Gøy å spille óg?

*Marit (10 år): Ja.*

Og rolige sanger, da?

*Marit (10 år): De er som regel fine.<sup>21</sup>*

Jeg forstår det som at det selv om hun snakker om «raske» og «rolige» sanger, ikke nødvendigvis er tempoet hun sikter til, men stykkenes generelle karakter. Marit (10 år) kommer frem til at hun egentlig liker å spille alle slags typer stykker, men at det er ulike kvaliteter ved de ulike stykkene hun setter pris på. Hun liker raske stykker fordi de høres «kule» ut og er morsomme både å spille og høre på. Også Åslaug (10 år) beskriver raske stykker som morsomme å spille, og Lise (13 år) uttrykker det samme idet hun fremstiller rolige stykker som kjedelige.<sup>22</sup> Det kan for eksempel hende de har slike positive opplevelser med denne typen musikk fordi de liker at det spilles mange toner etter hverandre i et høyt tempo i lange løp, eller registreringene man gjerne har på disse stykkene, for eksempel med mange registertrekk ute og dermed en sterk, fyldig klang og høyt volum. Kanskje er det også noe med det musikalske uttrykket som vekker lystige følelser hos både utøvere og publikum.

Åslaug (10 år) forteller videre at hun oppfatter raske stykker som utfordrende. Hun setter altså pris på utfordringer og oppfatter det som at hun får dette gjennom stykker av en rask karakter. I henhold til et ønske om selvrealisering, ønsker jenta å komme opp på stadig høyere nivå. Ved å bli stilt ovenfor stykker hun i starten oppfatter som utfordrende og vanskelige å få til, vil hun ved å øve til hun mestrer disse, nå opp på stadig høyere nivå. Nå er det ikke nødvendigvis slik at det kun er raske stykker som er utfordrende, men det utfordrende ved raske stykker kan muligens være mer håndgripelig enn det utfordrende ved rolige stykker. Rolige stykker kan for eksempel stille krav til felter som ekspressivitet og lignende; felter som sjelden er markert i notebildet. Det kan derfor være enklere å se at et bestemt løp er vanskelig å spille, enn å se at fraseringen av en melodi er det.

I tillegg, kan motivasjonen ved å spille raske stykker ha forbindelse med Maslows behov for anerkjennelse. For «utrente» ører vil muligens raske stykker virke mer imponerende enn rolige, og dermed høste flere personlig rettede, rosende kommentarer fra andre. Jeg ser nemlig for meg at sjansene for å få kommentarer av karakteren: «Så flink du har blitt!» er større ved raske stykker enn ved rolige, der det kanskje er vanligere med: «For et vakkert

---

<sup>21</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010

<sup>22</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

stykke du spilte!» Man kan antakeligvis være indre motivert for å spille både raske og rolige stykker (flere elever nevnte at de liker begge deler), men raske tilfører muligens også ytre motivasjon i form av sosial anerkjennelse.

Lise (13 år) begrunner sin preferanse for raske stykker med at hun «elsker å spille høy musikk». Det er altså viktig for henne med mye lyd, og hun forbinder dette hovedsakelig med raske stykker, og foretrekker derfor å spille disse. Arne (12 år) gir uttrykk for det samme: «Det er et stykke som heter ‘Mixtur’. Det er et middelaldersk stykke, så da trekker [læreren] ut det meste, og da blir det skikkelig lyd!»<sup>23</sup> Bjørn Vidar Ulvedalen forteller at han har vært opptatt nettopp av dette i sin tilnærming til orgelundervisning for barn og unge.<sup>24</sup> Han sammenligner den mektige orgellyden med å «dra en akkord på en elektrisk gitar med forsterker og ‘full pakke’.» Han sammenligner den sannsynligvis med en «vrengt» elgitarlyd, noe som ikke er urimelig, i og med at både «vrengt» elgitar og orgel med mange registertrekk ute, inneholder et svært rikt overtonespekter og fremstår som massive. I likhet med en elgitar med forsterker og «full pakke», kan man med orgelet også produsere en voldsom, volummessig sterk, klang. En av grunnene til at Ulvedalen har valgt å bruke dette som en tilnærming til orgelundervisning for barn og unge, kan kanskje være at evnen til å frembringe en slik voldsom lyd i seg selv kan virke motiverende. Flere motivasjonsforskere hevder mennesket har et behov for makt (McClelland 1987, Thompson, Grace & Cohen 2001). Det å kontrollere et instrument av pipeorgelets fysiske og volummessige størrelse, må kunne antas å gi, nettopp, en følelse av makt. Ulvedalen gir uttrykk for en slik oppfatning når han sier at det er mulig forskjellen mellom det å være barn og det å være voksen, viskes ut ved orgelet:

*Det er kanskje noe med orgelet, at det er et instrument hvor du føler deg veldig voksen. Noe med hele lyden, kirkerommet, det gedigne orgelet som ser ut som en Rolls-Royce, ikke sant? Du føler deg liksom voksen, samtidig som vi selvfølgelig gjør det på barns premisser.*

Man kan anta at barn føler de mangler makt på mange områder i sitt liv. Derfor er kanskje denne egenskapen ved orgelet spesielt viktig for dem, og dermed stykker som åpner for bruk av mange registertrekk, spesielt motiverende.

Jon-Tore (14 år) gav uttrykk for at han synes det er lettere å lære stykker som går fort.<sup>25</sup> Dette kan henge sammen med at han av en eller annen grunn liker disse stykkene bedre enn andre og derfor øver mest på disse. Åslaug (10 år) forteller at i alle fall hun påvirkes av

---

<sup>23</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010

<sup>24</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

<sup>25</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

dette: «Hvis det er noen kjedelige sanger, er det ikke alltid jeg gidder å øve.»<sup>26</sup> Her er vi inne på hvordan stykkenes verdi for den enkelte kan påvirke mengden tid man legger i orgelaktiviteten. Dersom et stykke oppfattes som kjedelig av eleven, kan man anta det har liten verdi for ham/henne å øve på. Relatert til Eccles' «Expectancy-Value»-teori, kan det da være at kostnadene ved å øve på dette stykket regnes som svært store i forhold til at man må ofre tid man kunne ha brukt på aktiviteter med høyere verdi til dette, og man velger derfor å la være.

Stykkenes lengde ble også trukket frem som betydningsfull for om de er interessante å spille eller ikke:

*Åslaug (10 år): Sånne som er litt korte [kan være kjedelige].*

Liker du bedre lange sanger?

*Åslaug (10 år): Nei, middels.*<sup>27</sup>

Elevene fortalte at de i starten hadde spilt enkle, korte sanger. Det kan være at Åslaug (10 år) forbinder korte sanger med det å være nybegynner, og at hun legger noe negativt i dette, fordi hun ikke vil falle tilbake til det nivået igjen. Det kan også være at hun av en annen grunn ikke liker disse sangene, for eksempel bruker de kanskje få toner og/eller låter mindre spennende enn de andre stykkene hun spiller, og at det i virkeligheten ikke er stykkets lengde hun synes er «kjedelig».

Med tanke på de lange stykkene, går jeg ut ifra at disse kan virke uoverkommelige og utmattende. Det å få utlevert et stykke som er lengre enn de man har spilt før, kan ved første øyekast virke som en vanskelig oppgave fordi det kan se ut som det er veldig mye å lære. Det kan også være fysisk og psykisk slitsomt å sitte og spille lenge av gangen. Hver enkelt vil ha en subjektiv oppfatning av nøyaktig hvor lenge som er «lenge», men det er rimelig å anta at små barn har en lavere terskel enn voksne, siden de ikke regnes for å være like modne hverken fysisk eller psykisk. Selv om man sikkert også kan finne utålmodige voksne som ikke har ro på seg til å sitte rolig lang tid av gangen, er det kanskje vanligere blant barn og unge. Det er også store forskjeller i hvor lang sammenhengende tid man klarer å være konsentrert om én oppgave. Dersom det er et stykke med mye å lære, kan det også være at det tar lang tid

---

<sup>26</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>27</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

å lære alt, og man kan ende opp med å spille kun det samme stykket i uke- eller månedsvis. Det kan virke utmattende å legge så mye tid i ett og samme stykke.

Martha (13 år) fortalte at hun synes det er motiverende å spille kjente melodier.<sup>28</sup> Dette gir uttrykk for at hun ønsker å utøve musikk hun har indre forestillinger om, eller knytter emosjonelle opplevelser til. I tillegg kan det, dersom man øver på musikk man har hørt fremført av andre tidligere, kanskje forekomme elementer av imitering og modellering.

Inger Anne Westby skriver i sin hovedoppgave «*Jeg tror ikke jeg greier å slutte og [sic.] spille for jeg liker det så godt*», at det er lettere å takle spillemessige utfordringer med større tålmodighet og forventning om positivt resultat når musikken er kjent, enn når den er ukjent (Westby 1997: 100). Det å ha en idé om hva man øver på, er altså viktig for motivasjonen. Ut ifra dette, leser jeg at det kan være lurt å bruke kjente stykker som en inngangsport til å spille vanskeligere og/eller lengre stykker enn det man er vant til. Som jeg var inne på ovenfor, kan det å få utdelt et lengre stykke enn man er vant til kanskje virke utmattende. Ved å gi eleven et lengre, men kjent stykke, kan det være lettere for ham/henne å takle denne utfordringen. Man kan også se for seg at man ved å spille ett stykke av en viss lengde/vanskelighetsgrad, bryter ned terskelen ovenfor slike stykker for fremtiden også. Slik vil det være mulig å introdusere stadig lengre/vanskeligere stykker, og likevel holde elevenes motivasjon oppe.

Blant favorittkomponister som ble nevnt var Johann Sebastian Bach og Charles-Marie Widor, men stort sett virket det ikke som om dette var av særlig stor betydning for elevene, muligens aller minst blant de yngste. De nevnte imidlertid mange spesifikke verkstitler og disse var, naturlig nok, oftest hentet fra Dahlen og Ulvedalens læreverk, og dermed med disse som enten komponist eller arrangør.

### **Læringsaktiviteter**

Aktivitetspedagogikken har røtter tilbake til Aristoteles, men ble gitt et nytt filosofisk grunnlag av John Dewey rundt århundreskiftet til 1900-tallet (Imsen 1999: 69ff). Han hevdet at læring er knyttet til aktivitet som konkrete handlinger, og det å modellere, lage noe, undersøke og eksperimentere, var aktiviteter han fant verdifulle.

---

<sup>28</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

## Komposisjon

Jon Helge Sætre skriver at komposisjonsoppgaver kan bidra til å utvikle elevenes kreativitet og kreative tenkning, gi de erfaringer med å uttrykke seg selv og sin verden gjennom musikk, lære de ferdigheter og kunnskap i musikk og introdusere dem for ulike sjangre og stiler gjennom eget skapende arbeid (Sætre & Salvesen 2010: 218). Videre, argumenterer han for at lærere bør veilede og vurdere elevene fremfor å gi de helt frie oppgaver (ibid.: 225ff).

Læreren bør utvikle gode kreative oppgaver og prosesser sammen med eleven, og ved konkrete, praktiske råd, ved å stille spørsmål eller ved å foreslå kunstneriske løsninger, hjelpe eleven å nå et resultat. Hvilken av disse strategiene som bør benyttes når, avhenger av om man ønsker å vektlegge forståelse, viten og refleksjon hos elevene, eller om de bare trenger hjelp i det praktiske arbeidet.

Pernille (9 år) fortalte at hun pleier å få i hjemmeoppgave å lage sanger på orgel.<sup>29</sup> Dette trakk hun frem som noe av det hun liker aller best ved det å spille orgel. Pernille (9 år) har kun spilt orgel i noen få måneder, men lager musikk uten problemer. Stein Bakke argumenterer for at det er mulig å lage musikk uten forkunnskaper, fordi evnen til å oppleve uttrykkskvaliteter i lyd er utviklet allerede før fødselen (Bakke 1995: 17ff). Bakke skriver at det i prinsippet fungerer slik at man finner ut hva man kan uttrykke på instrumentet, for deretter å sette det inn i en sammenheng som gjør det mest mulig interessant å høre på. Han sammenligner det med å gi barn papir og fargestifter: Man trenger ikke å fortelle barnet hvilke farger som passer ved siden av hverandre; det føler eller vet barnet selv. Denne følelsen/kunnskapen kan pedagogen bidra til å videreutvikle, slik at barnet finner veien videre fra det spontane til det kultiverte, mot bedre teknikk og større refleksjon (ibid.: 18). John Paynter gir uttrykk for det samme, og skriver videre at det er med komposisjon som med alt annet, at man vil være flinkere til det jo mer kunnskap og erfaring man har, og legger vekt på at alle må begynne et sted (Paynter 1993: 15). Ved å komponere, kan barn oppdage nytteverdien av sin egen musikalske kompetanse. De kommer med musikkidéer, leker seg med disse, og utvikler de til hele musikkstykker. Gjennom dette finner de ut hvor viktig det er å lære seg å kontrollere lydene, og det kan videre motivere for å lære mer om å spille et instrument, og å videreutvikle sin kompetanse.

Jeg har tidligere vært inne på Piagets teori om at barn gjennomgår en intellektuell utvikling, ikke har evne til å forstå abstrakte operasjoner før de når et visst utviklingsnivå, og derfor trenger visuell støtte, for eksempel i form av ytre handling, i sin tenkning (Imsen 1998:

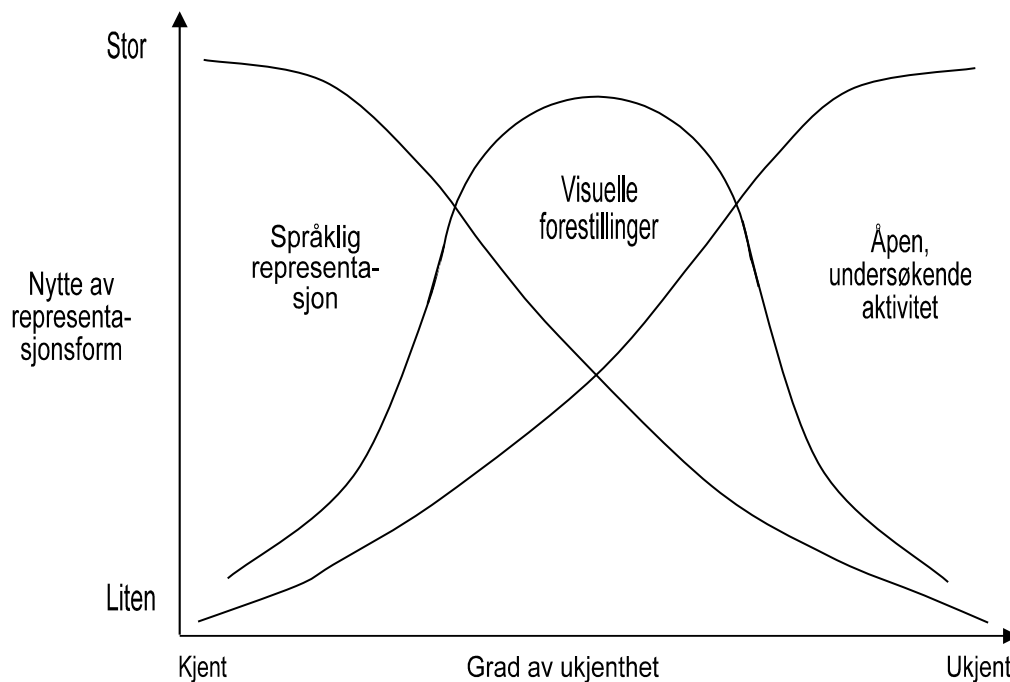
---

<sup>29</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

88ff). Jerome S. Bruners teori om kunnskapskonstruksjon, gir uttrykk for at det ved informasjonsbehandling gradvis tas i bruk tre ulike representasjonsnivåer, det enaktive (handlingsmessige), det ikoniske (forestillingsmessige) og det symbolske (ibid.: 133ff). Han mener intellektuell utvikling begynner med instrumentell aktivitet som kan stimuleres ved hjelp av konkreter som klosser, brikker og lignende. Gjennom arbeidet med det konkrete materialet, danner barna seg indre forestillinger, som til slutt ledsages av symboler. Symbolene setter dem i stand til å forstå de formelle og abstrakte egenskaper ved det det jobbes med. Når de i ettertid arbeider med kunnskap i symbolsk form, kan de støtte seg til forestillingsbilder bygd opp på veien til den abstrakte kunnskapen. Nyten av ulike representasjonsformer kan variere etter en persons oppfatning av lærestoffet og erfaringsgrunnlag (ibid.: 136).

Geir Kaufmann har kommet med en hypotese i tilknytning til problemløsning som virker rimelig i forhold til undervisning også. Han hevder at det, når det dreier seg om kjent stoff, bør brukes språklig representasjon (induktiv metode), og at det når det dreier seg om ukjent stoff, vil kunne gi bedre resultater om personen kan støtte seg til visuell representasjon (Kaufmann 1980: 167). Jo mer ukjent stoffet er, jo mer nødvendig er det med åpen, undersøkende aktivitet (deduktiv metode, fig. 12).

Fig. 12



De ulike representasjonsformene kan ha ulik nytteverdi ved undervisningsstoffets varierende grad av ukjent. Når det dreier seg om kjent stoff, bør det brukes språklig representasjon, og når det dreier seg om ukjent stoff, vil det kunne gi bedre resultater om personen kan støtte seg til visuell representasjon. Jo mer ukjent stoffet er, jo mer nødvendig er det med åpen utforskende aktivitet.

(etter Kaufmann 1980: 167)

Det ser ut til at læring gjennom aktivitet kan ha svært mange fordeler når det er snakk om ukjent stoff og/eller elever av ung alder. I henhold til de ovenfornevnte teoriene, vil det i musikkundervisningen altså være hensiktsmessig å la barn og nybegynnere lære gjennom åpen, undersøkende aktivitet, som for eksempel komposisjon.

### Improvisasjon


Improvisasjon kan, i tillegg til å være et mål i seg selv ved at man utvikler ferdigheter i å uttrykke seg gjennom musikk som kunstnerisk virkemiddel, være en metode for å opparbeide ferdigheter innenfor andre musikalske felter, som for eksempel lytting, fremføring, notelesing, komponering og analysering (Azzara 2002: 182). Improvisasjon kan også gi økt trygghet i fremførelsessituasjoner. Montello brukte for eksempel blant annet improvisasjon for å behandle frykt og nervøsitet i tilknytning til fremførelse hos en gruppe musikere med prestasjonsangst (ibid.: 173).

Som vi var inne på i kapittel 2, er det å føle seg trygg, ifølge Maslow, et grunnleggende behov. Det er derfor naturlig å søke tilfredsstillelse av dette, og dersom man merker at man får dette gjennom improvisasjon, vil det sannsynligvis ha en positiv innvirkning på motivasjonen for å drive med aktiviteten. En inngangsport til improvisasjon, kan være teatersport, som er en av flere måter å «pakke inn» improvisasjon på.<sup>30</sup> Teatersport kan både være underholdende og hjelpe med frigjøring og det å ta sjanser. Harald Eia, tredobbelt nordisk mester i teatersport, sier at et godt utgangspunkt er å ikke være redd for å dumme seg ut.<sup>31</sup> Da han besøkte NRK-programmet *Eldrebolegen* for å få deltakerne til å «tø opp litt», var det nettopp dette han spilte på. Deltakerne fikk for eksempel i oppgave å gå rundt og hilse på hverandre med tullenavn og rare grimaser. Jeg antar det føles tryggere å risikere å «dumme» seg ut foran en gruppe mennesker som alle allerede har «dummet» seg ut. Improvisasjonskurset i Ski nye kirke, åpnet også med teatersport, noe som var velegnet både for å bli kjent med de andre deltakerne og for å frigjøre seg. Den første øvelsen gikk ut på å gå rundt i rommet og hilse på hverandre, i dette tilfellet med virkelige navn i og med at hensikten var å bli kjent med nye mennesker. Deretter var det en form for stollek, og til slutt en form for gjemmelek. Alle øvelsene hadde en lekende karakter og egnet seg godt for barn. De resulterte også i mye latter fra både voksne og barn.

Både Dahlen og Ulvedalen er opptatt av at elevene lærer å improvisere. Det kan være for eksempel å improvisere forspill til salmene, eller en improvisasjon midt i et stykke. I niende leksjon i *Ferdinands orgelbok* introduseres eleven for en enkel improvisasjonsøvelse:

Fig. 13

Velg tre toner,  
for eksempel:



Du må gjerne velge noen andre.

30 Norsk teaterråd. «Hva er teatersport?», <http://www.teater.no/view.asp?sMode=Kat&lngID=77> [Lesedato: 9/4-2011].

31 NRK Nett-TV. *Eldrebolegen – Episode 08*, <http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/8591/> fra 6:06 [Sett: 9/4-2011].



**Du kan spille disse tonene alene, sammen, to eller tre og i forskjellig rekkefølge. Bruk hele orgelet i alle oktaver, spill sterkt, svakt, raskt, langsomt eller lag ekko, men du skal bare bruke disse tonene.**

Hvis du vil kan du også spille med pedal.

Du kan spille de tre tonene som akkord i venstre hånd og lage melodi i høyre hånd – eller omvendt.

Prøv! Ingenting er feil, lek og kos deg.

Du kan prøve det samme med **fire toner** eller med **to toner**.

Du kan også prøve med **fem toner**.

Improvisasjonsøvelse fra *Ferdinands orgelbok*.

(Dahlen & Sortland 2008: 82)

På konserten i St. Paul kirke 5. juni 2010, spilte Bjarne (10 år) «No livnar det i lundar» med improvisert forspill. Han benyttet seg i forspillet, som foreslått i eksemplet i fig. 13, av tre-fire toner i venstre hånd og pedal, og fant på noe annet i høyre hånd. Han tok utgangspunkt i en improvisasjonsoppgave fra *Ferdinands orgelbok* (fig. 14). Denne oppgaven gjør det mulig å spille noe som virker som en improvisasjon, selv om man spiller etter notene, men åpner også for at man kan «gjøre den annerledes hvis [man] vil» (Dahlen & Sortland 2008: 82). Det er altså kanskje ikke så mye en øvelse i improvisasjon som det er en øvelse i en tilnærming til musisering der musikeren står friere i forhold til notebildet. Det var nettopp slik det fremsto hos Bjarne (10 år), som ikke avvek mye fra notene. Da Dahlen instruerte Bjarne (10 år) før konserten 5. juni 2010, oppfordret han til utforskning av orgelet, og språket han brukte, reflekterte at eleven hadde valgfrihet: «Så *kan* du spille trillene på 2. manual», og «du *kan* bruke svellverket».

Fig. 14

Improvisasjonsøvelse fra *Ferdinands orgelbok*.

(Dahlen & Sortland 2008: 82)

Leavell har ved å undersøke elevers egne synspunkter på improvisering, funnet ut at de fleste føler seg tryggere når de improviserer med en gruppe enn når de er alene (Azzaro 2002: 172f). Amund Dahlen forteller at de i orgelklubben Ferdinand har god kontakt med en trio bestående av Mattias Wager, orgel, Gary Graden, sang, og Anders Åstrand, perkusjon, som driver mye med improvisasjon.<sup>32</sup> Trioen har besøkt orgelklubben to ganger og da har orgelelevene fått improvisere sammen med dem. Det kan for eksempel utarte seg slik at en orgelev får i oppgave å spille i en bestemt toneart på orgelet, også improviserer trioen på blant annet flygel

<sup>32</sup> Intervju med Amund Dahlen, 5/6-2010.

og marimba over det eleven gjør. Dahlen mener elevene vokser veldig gjennom denne typen musisering, og at de blant annet lærer å takle å spille feil: «Man må klare å hoppe videre og tenke: ‘Pytt, pytt, toget går!’, selv om man gjør en dårlig improvisasjon.» Bjørn Vidar Ulvedalen gir uttrykk for at barn gjennom improvisasjon ofte får vist nye sider ved seg selv, og at han som lærer synes det er svært interessant å være vitne til.<sup>33</sup>

På improvisasjonskurset i Ski nye kirke, fikk jeg inntrykk av at de fleste hadde nokså liten erfaring med å improvisere. De fleste tok likevel utfordringen på strak arm, og mottok først en innføring fra kursleder Inger-Lise Ulrud, for deretter å komme med egne idéer de så fikk hjelp av lærerne til å videreutvikle. Størsteparten av kursdeltakerne spilte også på en planlagt konsert på slutten av dagen. Det var imidlertid et par av deltakerne som opplevde problemer under kurset. Ei jente i seksårsalderen, hadde valgt å ta utgangspunkt i «Lisa gikk til skolen» for så å improvisere rundt denne, men hun klarte ikke å huske hverken melodien eller improvisasjonen hun hadde øvd på, og dro senere hjem fordi hun følte seg syk. Om hun følte seg syk som en følge av at det gikk dårlig på kurset, eller om det var sykdommen som vanskeliggjorde oppgavene, er uvisst. En gutt i elleveårsalderen hadde også problemer med å få til å spille slik han ville, og reagerte med å bli aggressiv, smalt hendene hardt ned på instrumentet, vandret rastløs rundt i rommet og lignende.

Improvisasjon dreier seg i stor grad om å ta sjanser (Azzaro 2002: 172), og det er ikke rart om dette føles utrygt i starten, men av forskningsresultatene nevnt i avsnittets innledning, ser vi at det på sikt kan gi et rikt utbytte, faktisk også trygghetsfølelse.

### **Transponering og modulering**

Transponering er svært relevant i organistvirket. Det kan være aktuelt å transponere musikkstykker i samspill med solosangere og -instrumenter, for å tilpasse seg stemmeleie og register. Det kan i enkelte tilfeller også være nødvendig i forbindelse med å tilrettelegge for menighetssangen. I forordet til *Norsk Koralbok* står det at koralenes toneleie stadig har vært drøftet, men at det neppe er mulig å fastslå et toneleie til hver melodi som passer alle forhold og alle anledninger (Norsk Koralbok 1985: 9). Det foreslås at man leter i andre melodisamlinger, eller transponerer, dersom man anser det som nødvendig.

Jon-Roar Bjørkvold skriver at det ikke er noe problem for barn å forstå transponeringssystemets logikk, såfremt formidlingssituasjonen er lekende og musisk

---

<sup>33</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

(Bjørkvold 1996: 214). Videre skriver han at det kan være vanskeligere å lære seg systemet som voksen. Amund Dahlen gir en innføring i transponering i leksjon 4, 5 og 6 i *Ferdinands orgelbok* når han flytter salmen «Syng for Herren, sol og måne» fra C-dur, til F-dur og videre til G-dur. Også Bjørn Vidar Ulvedalen forteller at han har stort fokus på transponering i sin undervisning.<sup>34</sup>

På bestemte steder i gudstjenesten, kan det dessuten være nødvendig å modulere fra salmer til liturgiske ledd. Det er for eksempel vanlig å modulere til A-dur på slutten av salmen før nattverden, slik at liturgen vet hvilken tone han/hun skal starte messingen av innledningsleddene til nattverden på. Både modulering og transponering stiller krav til visse kunnskaper innen musikkteori.

Det er vanskelig å vite hva orgelelevne selv synes om aktiviteter som transponering og modulering. Det er mulig at de er indre motivert for det, at de blir det ved hjelp av ytre stimulasjon, eller det kan være at det, i henhold til Eccles' «Expectancy-Value»-teori, regnes som en kostnad ved undervisningen. Dersom det siste er tilfellet, vil det kunne virke inn på elevens verdioppfatning av selve orgelundervisningen.

### **Oppsummering**

I dette kapitlet har vi sett hvordan orgelet som instrument, undervisningsstoff og undervisningsaktiviteter, samt lærerens pedagogiske kunnskaper og personlige egenskaper kan bidra til økt motivasjon for å spille orgel. Det er tydelig at orgelets størrelse både hva fysikk og klang angår, vekker interesse hos barn og unge. De mange variasjonsmulighetene både i klangfarge og spillemuligheter, som det å kunne skifte manual, er både spennende og utfordrende. Elevene i orgelklubben og -skolen gir også uttrykk for at musikkstykkene de spiller er av betydning for motivasjonen, og det ser ut til at stykker av en rask karakter, er de mest populære. Dette begrunnes med at de er utfordrende og egnet til å bruke en «stor», massiv klang, ved å ta i bruk mange av orgelets registre, på. Disse begrunnelsene kan relateres til det Maslow definerer som et behov for selvrealisering, nevnt i kapittel 2, og et behov for makt. I tillegg kan det være at stykker av en rask karakter innbyr til flere personlig rosende kommentarer enn rolige, og dermed tilfredsstiller det Maslow definerer som et behov for sosial anerkjennelse.

---

<sup>34</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

Tradisjonelt har både lærere og lærebøker innen orgelpedagogikk tatt utgangspunkt i at elevene allerede har en grunnleggende bakgrunn fra andre tangentinstrumenter og siden dette ikke er tilfellet for mange av Dahlen og Ulvedalens elever, har de sett det nødvendig å utvikle nytt undervisningsmateriale. De nyutviklede orgellærebøkene reflekterer blant annet faktorene elevene nevnte som motiverende: (1) utforsking av orgelets fysiske og klanglige muligheter. Dahlen oppfordrer elevene til å teste ut orgelet, gjerne ved å trekke ut alle registrene og spille med alle fingrene samtidig. (2) Et variert musikkutvalg, deriblant en del stykker av rask karakter, så det er stor sjanse for at enhver elev vil finne stykker de liker. I tillegg er improvisasjon og transponering tema som er inkludert i undervisningen.

Ifølge flere undersøkelser er læreregenskaper som rettferdighet, dyktighet til å lære bort og humor, blant egenskapene som er av størst betydning for barn. I forbindelse med avsnittet om komposisjonsaktivitet, var jeg inne på hvordan aktivitetslæring og læring ved hjelp av visuell eller fysisk fremstilling, konkrete, kan gjøre det mulig/enklere for barn å ta til seg ukjent stoff. Jeg har også snakket om hvordan læreren ved hjelp av metaforer kan verne om elevens selvoppfatning, eller gjøre noe abstrakt lettere å forstå. Senere var jeg inne på Vygotskys teori om at læreren gjennom støtte og veiledning kan hjelpe eleven med å oppnå ting han/hun ikke kunne klart alene. Idéen er å gi eleven grundig støtte i starten av en oppgave for så å, etter hvert som eleven mestrer oppgaven, trekke seg gradvis tilbake. Vi har også sett hvordan man ved å skape en «løs» og ledig stemning, for eksempel ved hjelp av humor, kan bidra til å ufarliggjøre ting i forbindelse med fremmede, svært «alvorlige» situasjoner eller lignende. Til slutt, har vi sett eksempler på hvordan læreren kan motivere barn og unge ved hjelp av ytre stimulering som for eksempel kjeks, is og tegneseriehefter, noe som kan være nødvendig i tilfeller der elever er svært lite indre motivert for å spille.

## KAPITTEL 4

# UNDERSININGSORGANISERING

Mesterlæring kan defineres som «utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk i henhold til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og betingelser» (Encyclopedia Britannica sitert i Nielsen & Kvale 1999: 18). Nielsen og Kvale skriver om to hovedtyper av mesterlæring: personsentrert og desentrert, og poengterer at det ikke må skje en polarisering mellom disse.

Personsentrert mesterlæring fokuserer på forholdet mellom mester og lærling, der mesteren viser lærlingen fagets diskurser slik de tidligere har blitt presentert for ham/henne. Mesteren fungerer også som forbilde for eleven og synliggjør slik de kravene faget stiller (ibid.: 21). Personsentrert mesterlæring, ser vi svært ofte i enkeltundervisning, og den virker svært hensiktsmessig i forbindelse med å utvikle musikkfaglige kunnskaper som grunnleggende notelære og musikkteori, spilleteknikk og lignende.

Desentrert mesterlæring fokuserer på lærlingenes deltakelse i et praksisfellesskap hvor fokuset er flyttet fra mesterens overlevering av kunnskap og det mer asymmetriske forholdet det gir mellom lærer og elev, til det som betegnes som en legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet, en prosess som skal føre til at den nyankomne blir et fullverdig medlem av praksisfellesskapet (ibid.: 242). Det blir altså en flatere struktur hvor praksisfellesskapet, og ikke i så stor grad hierarkiet mellom lærer og elev, står i fokus.

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan både personsentrert og desentrert organisering av undervisning påvirker motivasjonen for å spille orgel.

### **Orgeltime**

Undervisning i kunstneriske og kanskje især finmotoriske ferdigheter blir nok hovedsakelig overbrakt på enetimer hvor én erfaren person bringer sine erfaringer og opplevelser om faget videre til én mindre erfaren elev i en tradisjonell mesterlæringssituasjon. På orgelskolen i Re har elevene en halvtimes enetime i uken. De starter som regel med oppvarming, deretter spiller elevene stykker de har øvd på til timen, før de til slutt introduseres for nytt materiale, oftest ved at læreren forespiller på instrumentet, som er en strategi der han/hun får vist mye

gjennom én handling (Nerland 2003: 145). Ulvedalen legger vekt på at elevene får spilt mye og at hverken han eller elevene bruker for mye tid på unødvendig snakk.<sup>35</sup> Enkelte ganger er det flere elever som har spilt sammen på time, og dette mener han har flere fordeler:

*Det å spille sammen gjør jo både at man kan nøye seg med å spille én hånd, det gjør det litt enklere, og at de lærer å spille sammen med andre. Og når barna kommer sammen på den måten, så styrer de ofte showet litt selv. Det er veldig kult sånn som når jeg, halvtimen før konsert, flyr rundt nede i kirken, og hører at de registrerer og hjelper hverandre. Det handler om at det er morsomt. Det er noe så enkelt.*

Han sier det ligger en verdi i det å spille samtidig på orgelet fordi man kan spille sammen selv om man er på ulikt nivå og likevel ha et utbytte av det og ha det gøy. Målet er å spille sammen, og det er mindre fokus på det tekniske nivået. Et slikt samarbeid mot et felles mål kan, som jeg var inne på i kapitlet om motivasjon, også øke kvalitetsnivået på elevenes vennskap, noe som igjen kan bidra til videre prosoial atferd og gode resultater.

Per Kvistad Uddu har dessuten undersøkt spillemessige prestasjoner gjennom, og synspunkter på gruppeundervisning kontra individuell undervisning på piano, og funnet ut at lærdommen fester seg bedre hos elever med gruppeundervisning (Ruud 1979: 64f). Even Ruud skriver at ved gruppeundervisning, får elevene mulighet til å kommunisere med hverandre. De kan diskutere lærerens utspill med likestillede, og det kan gjennom dette skje en følelsesmessig akseptering av stoffet. Som vi så i kapitlet om motivasjon, er en slik form for informasjonsutveksling en av de viktigste påvirkningsformene mellom venner, og drives av et behov for å forstå og å ta fornuftige avgjørelser. Vi kan også se en sammenheng med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, ved at medelevene nå kan støtte og hjelpe hverandre med å mestre utfordringer på høyere nivå enn det de ville ha kunnet klare alene.

I Bergen har elevene også en halvtimes enetime i uken hos en fast lærer. I tillegg er det flere gjestelærere innom, deriblant Olivier Latry, titulærorganist i Notre Damekatedralen i Paris, Mattias Wager, organist i domkirken i Stockholm, og Inger-Lise Ulrud, lærer ved Norges Musikkhøgskole og organist i Uranienborg kirke i Oslo. Amund Dahlen forteller at elevene lærer noe annet når det er andre lærere innom.<sup>36</sup> Jeg ble vitne til et eksempel på dette på klubbmøtet 5. juni 2010: Martha (13 år) som har enetimer med læreren Anne-Gurine, fremførte «Tocatta i d-moll» av Johann Sebastian Bach slik hun hadde øvd på med henne, og la inn pauser etter hver frase i starten av stykket. Hun forteller at Amund Dahlen imidlertid hadde noen innvendinger mot dette:

---

<sup>35</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

<sup>36</sup> Intervju med Amund Dahlen, 5/6-2010.

*Martha (13 år): Da jeg hadde spilt igjennom stykket, sa Amund [Dahlen] at jeg ikke skulle ta for lange pauser. Han tenkte liksom: 'Når skal hun begynne igjen?' Han syntes det hørt ut som [om] det var slutt.*

Skal du ta det opp med læreren din?

*Martha (13 år): Hun sa til meg at hun var uenig med han, men hun sa: 'Det er du som bestemmer selv.'*

Har du tenkt på hva du vil gjøre, da?

*Martha (13 år): Jeg tror jeg tar det et sted midt imellom.<sup>37</sup>*

Martha (13 år) har nå erfart at det finnes ulike oppfatninger om hvordan et stykke skal spilles. Hun får også frihet av læreren sin til å reflektere over kunnskapen hun nå sitter på og ta en avgjørelse om hvordan hun selv ønsker å spille stykket. Hun svarte diplomatisk at hun ville velge en spillemåte midt imellom de hun har blitt stilt ovenfor.

### **Liturgisk praksis**

Både Dahlen og Ulvedalen vektlegger salmespill og det å komme ut i en liturgisk praksis i opplæringen. Det å introdusere barna for gudstjenestelivet tidlig, kan bidra til at de føler seg trygge i situasjonen når de blir eldre. Ulvedalen nevner eksempelvis at en orgelelev på 9 år, etter å ha spilt dåpssalmen under høymessen en søndag, fortalte at han hadde gruet seg til å spille i «noe han ikke visste hva var men som han nå skjønnte».<sup>38</sup> Han fikk altså en forståelse av hva som menes med «å ha dåp» gjennom å delta i ritualet. Slik jeg har forstått det, er det nettopp slik elevene introduseres for gudstjenesten; ved å spille én eller et fåtall salmer, eller pre- eller postludiet, i en gudstjeneste der det egentlig er læreren som er engasjert som organist. Slik får de en «forsiktig start», ved at de slipper å øve på så mye, og at de slipper å sette seg inn i de liturgiske leddene, som kanskje kunne ført til forvirring og økt nervøsitet. De er likevel til stede under hele gudstjenesten og stifter slik bekjentskap med liturgien også. Etterhvert, avhengig av alder og ferdighet, kan elevene gjennomføre hele gudstjenester alene, noe som både er nyttig for eksempel for ungdom som ønsker å jobbe, og for menigheter som trenger vikarorganister. Dahlen forteller hvordan han pleier å organisere det første gang en elev deltar i gudstjenesten:

<sup>37</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>38</sup> Ulvedalen, Bjørn Vidar. «Sang og musikk i trosopplæringen: 'Lukk opp kirkens dører!'», <http://www.orgelskolen.com/19495282> [Lesedato: 25/4-2011].



*Jeg pleier alltid å fortelle menigheten at: 'I dag er det en som aldri har gjort det før, han er, eller hun er, sånn-og-sånn gammel, og det er deres ansvar, det er ikke hans eller mitt ansvar, det er deres ansvar å synge. Uansett hva som skjer så er det deres ansvar å synge for å gi denne eleven en god erfaring.' Og hittil så har det aldri slått feil, selv om de har spilt dårlig noen ganger. Det har skjedd et par ganger. Det skjer veldig sjelden.<sup>39</sup>*

Dahlen sier at de gjennom dette opplever at det er nyttig å spille salmer, og at det er svært verdifullt. Han mener også at man her, i likhet med i improvisasjon, lærer å takle å spille feil. Dersom man spiller en salme i gudstjenesten kan man ikke stoppe opp og begynne på nytt. Akkurat som at man må kunne hoppe videre dersom man gjør en dårlig improvisasjon, må man kunne hoppe videre dersom man spiller feil i en salme i gudstjenesten. Som vi så i kapittel 2, definerer Maslow trygghet som et grunnleggende behov hos mennesket, og man kan i forhold til dette tenke seg at det ligger en motivasjon i det å oppnå trygghet i slike situasjoner.

Ulvedalen mener også at det er bra for barna å få prøve seg i gudstjeneste, bryllup, gravferd og lignende. Han forteller at han ikke tenker at alle elevene skal bli organister i fremtiden, men at orgelet i de fleste samfunn assosieres nettopp med salmespill og diverse klassisk musikk.<sup>40</sup> Videre, sier han at folk ved vigslor og begravelser ønsker seg musikk fra de fleste sjangre, og at organisten derfor må være en «alt-mulig-utøver» hva sjanger angår. Alle disse situasjonene gir dessuten muligheter for ytre stimulering i form av rosende kommentarer og lignende, noe som er motiverende i forhold til Maslows behov for sosial anerkjennelse, nevnt i kapittel 2.

### **Orgelklubb/-skole**

Et praksisfellesskap har fordeler blant annet ved at det tilfredsstiller behovet for sosial tilhørighet, som jeg var inne på i kapittel 2, åpner for nye læringsformer og for å lære av likestilte. Både i Bergen og Re møtes orgelelevne for å spille konserter omtrent månedlig. I Bergen skjer dette i forbindelse med det månedlige orgelklubbmøtet på lørdager, mens de i Re ofte spiller lunsjkonserter på en ukedag. Gjennomføringen av klubbmøtene/øvingene er ganske lik: Alle spiller igjennom konsertstykkene sine og får tilbakemelding fra lærerne, og de andre

---

<sup>39</sup> Intervju med Amund Dahlen, 5/6-2010.

<sup>40</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

elevene sitter og hører på mens de andre spiller. I Bergen gjør de det også slik at alle synger til når det er salmer som spilles.

Orgelklubb/-skole er et utmerket sted å bli kjent med nye mennesker og få nye venner, som man kanskje ikke ville blitt kjent med ellers. Jeg møtte for eksempel ei jente som egentlig spiller i kulturskole i en kommune utenfor Bergen, som av og til deltar på klubbmøtene til orgelklubben Ferdinand. Hun kjenner ingen andre utenfor klubben som spiller orgel, men har nå blitt godt kjent med klubbmedlemmene og fått en veldig god venn der. Andre nevner at de er de eneste i klassen eller på skolen som spiller orgel, og at det er fint å bli kjent med andre organister, både yngre og eldre enn en selv.

Som jeg var inne på i kapitlet om motivasjon, inngår barn og unge ofte vennskap med andre som har karaktertrekk eller talenter de beundrer, og de vil ut ifra et motiv om å være som den andre personen endre holdninger og oppførsel. Flere av orgelelevene oppga nettopp venner som en avgjørende årsak til at de ønsket å begynne å spille orgel. For eksempel uttrykte Arne (12 år) beundring over å høre Kai (12 år) øve på brudemarsjen fra Felix Mendelssohns «En midtsommernattsdrøm» en gang de var på leir sammen: «Jeg hørte han øve en gang vi var på leir, og da fikk jeg lyst til å begynne, for det så litt fint ut å kunne spille noe.»<sup>41</sup>

Marit (10 år) ramser opp de offisielle aktivitetene på klubbmøtene i orgelklubben Ferdinand: «Vi pleier å ha papirflykonkurranse, også spiller vi litt for hverandre, også spiser vi pizza, også har vi konsert.»<sup>42</sup> I pausene synes elevene det er gøy å prate og spille sammen. Noen nevner også at det er gøy å løpe nede i kirken og å skrive brev til hverandre under øvingen mens de andre spiller, ikke fordi det er kjedelig å høre på de andre, men fordi det er så viktig å prate med vennene sine. Av og til spiller de flere sammen på orgelet i pausene. Dette temaet innbød til mye latter, og på grunn av dette, og også svarene jeg fikk, velger jeg å tro at dette kan være morsomt fordi det bryter med det de oppfatter som den tradisjonelle bruken av orgelet. Det er, som Åslaug (10 år) kaller det, «litt gærent».<sup>43</sup> Som jeg var inne på i kapittel 3, finner barn i en viss alder nettopp slike uoverensstemmelser morsomme (Søbstad 1995: 56). Det kan også være at det er en form for lek. Marit (10 år) gir uttrykk for dette: «Da er vi bare tøysete. Da bare prøver vi [å] spille litt igjennom det vi skal spille, også spiller vi kanskje tull sammen. Det er egentlig bare moro.»<sup>44</sup> Både Piaget og Vygotsky er enige om at

---

41 Intervju med orgelelever, juni 2010.

42 Intervju med orgelelever, juni 2010.

43 Intervju med orgelelever, juni 2010.

44 Intervju med orgelelever, juni 2010.

lek har en enorm innflytelse på barns utvikling (Imsen 1998: 164f). I leken handler barn selvstendig i forhold til hva de persiperer. De kan for eksempel mentalt forestille seg at de leker med en bil, mens det de faktisk leker med er en kloss. Leken er en tilstand hvor barnet «forlater» virkeligheten for å kunne leve ut sine idéer i en «liksomverden».

### **Sosial sammenligning**

Som jeg var inne på i kapitlet om motivasjon, påvirkes barn og unge av venners karaktertrekk blant annet gjennom sosial sammenligning. Rosenberg sier at vurdering og opplevelse av egne prestasjoner må ses i forhold til en standard som bygger på tidligere erfaringer, andres vurderinger og personens ideelle selvilde (slik han/hun ønsker å fremstå), og vil også være et resultat av sammenligning med andre (Rosenberg i Skaalvik & Skaalvik 2005: 153). Ifølge Festinger foretrekker vi å sammenligne oss med andre som er mest mulig like oss selv med hensyn til alder, kjønn, erfaring og atferdsmønster (Festinger i ibid.: 101). Vi kan sammenligne oss enten med en gruppe eller med utvalgte enkeltpersoner. Sammenligning med andre kan enten bygge oppunder selvtilliten ved at man blir selvtilfreds dersom man føler man er på samme eller høyere nivå enn de andre, eller man kan bli motivert til å jobbe hardere dersom man oppdager at man ligger etter de andre (Kokotsaki & Hallam 2007: 99).

En av orgelevene kom med et eksempel på dette. Hun har spilt omtrent et halvt år, og blir alltid svært imponert når noen av de andre spiller raske stykker, særlig med raske pedalstemmer:

Hva tenker du da, når det er ukjente sanger som blir spilt?

*Pernille (9 år): 'Oi', tenker jeg, 'at de klarer det'.*

Ja, hvis det er litt vanskelig?

*Pernille (9 år): Ja, fordi det er som oftest vanskeligere, det som jeg ikke har lært enda, så da bare tenker jeg: 'Oi.'*

Tror du at du kommer til å lære de senere, da? Gleder du deg i tilfelle?

*Pernille (9 år): Ja, jeg gleder meg litt, fordi de går så fort, og da kan jeg endelig si: 'Jeg kan spille fort pedaler!'*

Er det en drøm å få til å spille fort?

*Pernille (9 år): Ja. Nå spiller jeg i 'slow motion' (latter).*

Hvorfor har du så lyst til å spille fort, da?

*Pernille (9 år): Nei, fordi at, hvis noen spiller fort, så tenker jeg: 'Oi! Nå føler jeg at jeg er litt dårlig, og det går sikkert veldig (ironi) bra på konserten.' Selv om de som spiller fort kan ha gått mindre, så føler jeg det. Derfor liker jeg best når jeg får litt forte sanger.*

For du synes det høres vanskeligere ut?

*Pernille (9 år): Ja (latter).<sup>45</sup>*

Eleven kan altså bli motivert til å øve for å bli flink nok til å spille raske stykker med raske pedalstemmer. Sitatet er også et eksempel på at en slik sammenligning videre kan ha innvirkning på selvoppfatningen, slik Mead definerte i sin interaksjonsteori, presentert i kapittel 2. Ved å kunne sammenligne seg selv med andre, får man et inntrykk av hvilket nivå man selv er på, og motvirker dermed usikkerhet rundt dette. Marsh og Parker har utformet en egen teori som viser hvordan sosial sammenligning påvirker selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005: 103). Deres undersøkelse utført blant skoleelever, kan overføres til orgelklubb/-skole: Det er bedre for selvvurderingen å være relativt flink i en dårlig gruppe, enn å være relativt svak i en god gruppe. Godt og dårlig referer her til det gjennomsnittlige nivået de andre i gruppen er på i forhold til subjektet, henholdsvis et lavt nivå (dårlig gruppe) og et høyt nivå (god gruppe). Den samme personen vil altså vurdere seg selv ulikt ved sosial sammenligning i en god eller dårlig gruppe.

Ved sammenligning med enkeltpersoner, kan man velge enten å sammenligne sine egne prestasjoner med noen som vanligvis gjør det bedre enn en selv, eller med noen som vanligvis gjør det dårligere enn en selv (ibid.: 104). Det forventes at sammenligning med svakere prestasjoner enn sine egne gir positiv selvvurdering, mens sammenligning med sterkere prestasjoner enn sine egne gir negativ selvvurdering, men dette er ikke bevist. Pernille (9 år) har antakeligvis valgt å sammenligne sine prestasjoner med prestasjoner hun oppfatter som sterkere enn sine egne, og føler seg dermed litt dårlig. Jeg har likevel inntrykk av at dette var en sammenligning hun gjorde akkurat denne dagen, og at hun ikke generelt føler seg dårligere enn de andre på orgelklubben. Hun sier på slutten av sitatet at hun av og til spiller raske sanger, og at det er dette hun liker best, antakeligvis fordi hun da føler seg på samme eller høyere nivå enn de andre. Hun er nok også klar over at hun ikke har spilt like lenge som mange av de andre i orgelklubben, og tror at hun kommer til å spille de samme stykkene som imponerer henne i dag, en gang i fremtiden.

Som nevnt i kapitlet om motivasjon, er det hevdet at sosial sammenligning kan føre til økt motivasjon for å mestre og til konkurranse mellom elevene. Bjørn Vidar Ulvedalen

---

<sup>45</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

opplever slik sammenligning blant sine elever, og gir eksempler på hvordan det kan utarte seg: «For eksempel: ‘Har du også kommet til “Oktaven”?’ Det er bra med å ha den ene orgelskolen som vi følger. ‘Har du kommet dit?’, og ‘har du kommet dit?’»<sup>46</sup> Han sier videre at han «ikke føler at det er noen konkurranse, men en spenning: ‘Hvor langt har du kommet?’» Han opplever det altså som at elevene synes det er spennende å vite hvordan de andre ligger progresjonsmessig an, men at de ikke konkurrerer med hverandre. Det virker imidlertid rart om det ikke er for sammenligningens skyld de er opptatt av dette. Utsagnet «har du *også* kommet til ‘Oktaven’?» (min kursivering), indikerer jo nettopp en slik sammenligning. At det er en *uttalt* konkurransesituasjon, er nok kanskje ikke tilfellet, men det er nok ikke urimelig å anta at det likevel ligger et element av konkurranse bak sammenligningen. Som jeg jo var inne på tidligere i dette avsnittet, bidrar sosial sammenligning til vår selvoppfatning, og vi har et behov for å vurdere oss selv positivt. Jeg vil anta vi søker enhver situasjon som kan bidra til dette. Jeg ser også for meg at det er nettopp her «spenningen» ligger, i om man selv ligger foran eller etter de andre, og derav, i samsvar med Marsh og Parkers teori nevnt tidligere i dette avsnittet, kan vurdere seg selv henholdsvis positivt eller negativt. Motivasjonsmessig tror jeg denne vurderingen kan ha ulike utfall avhengig av personen. Dersom man er på høyere nivå og kan vurdere seg selv positivt, tror jeg man kan få økt motivasjon fordi denne positive selv vurderingen føles god, og man gjerne vil «forsvare» sin posisjon, altså fortsette å være på høyest nivå, slik at man kan fortsette å vurdere seg selv positivt. Det kan også være det ikke skjer noen endring i personens motivasjon for å spille, siden man allerede er på et tilfredsstillende nivå; høyere enn de andres. Dersom man er på lavere nivå enn de andre, vil det å måtte vurdere seg selv negativt, kunne være svært demotiverende. På den annen side, kan det også være at man merker økt motivasjon, fordi man har et sterkt ønske om å komme opp på samme, eller høyere, nivå enn de andre.

### **Observasjonslæring**

I et praksisfellesskap er læringen «en integrert del av en skapende sosial praksis i en levende verden» (Nielsen & Kvale 1999: 22). Den åpne strukturen gjør det mulig å observere både mesternes og de mer viderekomne elevenes problemløsningsstrategier, og lære av disse. Nye elever får se hvordan produksjonsprosessen arter seg og får adgang til «fagets fortellinger».

---

<sup>46</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

Læringen kan foregå som beskrevet i Banduras sosial-kognitive læringsteori nevnt i kapittel 2, ved at en elev imiterer andre for å oppnå belønning, eller den kan foregå ut ifra behov for å ta etter andres talent, oppnå sosial aksept eller å forstå, også nevnt i kapittel 2.

Pernille (9 år) forteller at hun dersom hun kjenner stykket, gjennom observasjon kan få ny kunnskap om enkeltelementer som for eksempel pedalstemmen:

*Av og til, hvis de andre spiller en sang, også ser jeg sånn som på pedalet, hvis jeg har hatt den sangen før, så [lærer] jeg: 'Åja, det var sånn man skulle gjøre det.' Så kan det av og til hende jeg lærer vers jeg har hørt før, men jeg lærer ikke så veldig mye hvis jeg ikke har hatt sangen, for da veit jeg ikke hvordan den skal være og da synes jeg det er litt vanskeligere å lære.<sup>47</sup>*

Pernille (9 år) gir inntrykk av å handle ut ifra et ønske om å spille riktig, som kan ha sitt utspring i et behov for å mestre, slik jeg var inne på i kapittel 2. Dette vil videre kunne bidra til en positiv selvoppfatning. Pernille (9 år) legger stor vekt på at hun må kjenne stykket for å kunne lære på denne måten. Hun vet da omtrent hvordan stykket skal være, selv om hun kan være usikker på noe, eller ha øvd inn enkeltelementer feil. Når hun da hører stykket spilt av andre, klarer hun å legge merke til eventuelle avvik fra den versjonen hun kjenner fra før. Disse avvikene kan sannsynligvis enkelte ganger være feil hos den hun observerer, andre ganger riktige, og hun kan da finne ut om hun selv har spilt stykket med feil tidligere.

En annen fordel ved å observere andre spille, er at man kan få idéer til eget spill. Marit (10 år) forteller: «Du kan for eksempel få forslag til ting du kan lage. Hvis du skal lage improvisasjon, kan du få forslag til det.»<sup>48</sup> Det kan være til god hjelp å lære om improvisasjon fra en modell. Ved å observere andre improvisere, kan man se hvordan de går frem og dermed få idéer til hvordan man selv skal gjøre det. Lise (13 år) forteller at man også kan trekke elementer direkte ut fra andres spill og bruke selv:

*Vi har jo samme bøker, så det er jo litt gøy å høre: 'Åja, den har jeg hørt før', 'den har jeg spilt før', og sånn. [...] Og Bjørn Vidar [Ulvedalen] er veldig flink til å si at: 'Ja, dere kan bare improvisere litt og ta en liten sånn snutt innenfor av og til', og både jeg og mange andre, synes jo det er veldig gøy, og da gjør vi veldig mye forskjellig for vi gjør jo det som passer for oss, og da er det gøy å høre hva andre gjør, da, i forhold til at jeg har spilt akkurat samme sangen, men de gjør den litt annerledes. Så da er det jo av og til jeg begynner å gjøre det óg.<sup>49</sup>*

Man kan tenke seg til at en årsak til at man tar etter andres spill, er at dette høster belønning i form av ros, og at man selv, i samsvar med Banduras sosial-kognitive læringsteori, ønsker å

47 Intervju med orgelelever, juni 2010.

48 Intervju med orgelelever, juni 2010.

49 Intervju med orgelelever, juni 2010.

oppnå denne belønningen. Belønningen kan også komme i form av at man selv føler at man får det til like bra som modellen, uavhengig av om andre vurderer prestasjonen. Videre kan det også være at man tar etter andre etter et motiv om å være som den andre personen, slik jeg var inne på i kapittel 2 i avsnittet om venners påvirkning.

Moren til Kai (12 år) forteller at observasjon kan føre til enklere innlæring:

*[En eldre elev] spilte et stykke [sønnen min] fikk i lekse senere og da tok han det veldig lett fordi han husket melodien.<sup>50</sup>*

Moren fortalte videre at sønnen hennes også lærer salmer svært lett fordi han har blitt kjent med disse på gudstjeneste. Westby skriver i sin hovedoppgave at det å synge og spille sammen med andre kan gjøre innlæring av nye stykker enklere, fordi man ofte får høre stykkene mange ganger i kor- og samspillsituasjoner (Westby 1997: 59). Både orgelklubbmøter, felles konsertøvinger, gudstjenester og lignende, kan derfor være med på å lette innlæringen av nye stykker.

Westby skriver også at hun har inntrykk av at barn oppfatter det som om at andre medmusikanters kunnskaper er et godt tillegg til undervisningen de får av spillelæreren, og at de oppfatter denne læringen som like reell som læringen på time (ibid.: 102). Hun gir dessuten uttrykk for at hun mener observasjonslæring har en verdi utover ferdighetsutvikling, for eksempel muligheten til å få eldre musikanters oppmerksomhet og oppmuntring. Kanskje er det dette som ligger bak Pelles (12 år) uttalelse: «Jeg lærer mest av eldre.»<sup>51</sup> Han gir imidlertid videre uttrykk for at han mener det er fordi de er på et høyere nivå enn ham, og at han ikke kan lære noe av noen som er på et lavere nivå enn ham selv.

### **Personlig utvikling**

Ved å ha et praksisfellesskap rundt undervisningen, får elevene mulighet til å lære andre ferdigheter enn det de får på time. Amund Dahlen kommer med et eksempel:

*Jeg oppfatter det [som] at de lærer seg å håndtere å spille for andre [på orgelklubbmøtene/konsertøvingene]. Også det, poengterer vi jo hele tiden, at det er ingenting som er for lite og det er ingenting som er for stort, så det er jo en trygghet, i hvert fall.<sup>52</sup>*

---

50 Intervju med orgelelever, juni 2010.

51 Intervju med orgelelever, juni 2010.

52 Intervju med Amund Dahlen, 5/6-2010.

Dahlen mener altså at klubbmøtene/konsertøvingene er viktige for å bli trygge på å spille for andre. Han forteller videre at han selv, da han lærte å spille, følte seg utilpass for eksempel når han skulle spille på *master class*, og mener derfor elevene allerede så tidlig som mulig, bør oppleve at det ikke er farlig å spille for andre, og at det er helt i orden å spille feil eller «dumme seg ut» foran andre. Han gir også inntrykk av at klubbmøtene er uhyggelige hva repertoar angår. Det er ingen krav om å spille bestemte stykker, de tar imot alt, det er ingen begrensninger, og Dahlen mener dette også gjør elevene trygge.

Mange musikkpedagoger har fokus på personlig utvikling og generell oppdragelse gjennom musikk. For eksempel hadde Carl Orff som mål at elevene skulle utvikle egenskaper som selvspekt og fellesskapsfølelse, og Jaques-Dalcrozes, egenskaper som oppmerksomhet, konsentrasjon og sosial integrasjon (Hanken & Johansen 1998: 100ff). En undersøkelse utført av Dimitra Kokotsaki og Susan Hallam viser at man i samspill med andre kan tilegne seg ferdigheter som å lære å inngå kompromiss, å lære å utveksle idéer for å nå felles mål og å lære å arbeide effektivt sammen som gruppe (Kokotsaki & Hallam 2007: 99). Bjørn Vidar Ulvedalen forteller dessuten om viktigheten av å lære om sosial forpliktelse:

*I går var det ei jente som spurte om hvor viktig det var at hun spilte [på øvelseskonserten], for hun var også invitert i bursdag. Og da sa jeg at: 'Nå må du prøve å holde deg til det du først sa "ja" til.' Det har med oppdragelse å gjøre. Det er jo en verdifull egenskap, enten du er student eller hva det skulle være, at du dukker opp når du sier 'ja' til ting. Det kan selvfølgelig skje at det kommer mange andre tilbud inn, men har du sagt 'ja' til noe, må du liksom være staut og klare å si 'nei' til det, såvidt det lar seg gjøre. Det handler om å overføre verdier på en måte som jeg tror de har bruk for ikke bare i musikk, men generelt [for] å være mennesker. Musikere er jo mennesker, men på en måte gi de 'input' både på det musikalske og det menneskelige planet, tenker jeg.<sup>53</sup>*

Dette kan relateres til det jeg var inne på i kapittel 2, om at sosiale fellesskap har en rekke normer som beskriver hva som er akseptabel atferd og ikke innenfor gruppen. Ulvedalen forteller videre at han opplever at man ved å vektlegge personlige egenskaper som solidaritet hos elevene i en gruppe, skaper et sterkt samhold mellom dem. Han har også sett at andre enkeltelever uten noe sosialt fellesskap prioriterer andre aktiviteter over spilling:

*Kulturskolen sliter med at når de arrangerer elevkonsert, så kommer ikke elevene. Det er ikke bare det at ikke publikum kommer, det er det at elevene ikke kommer, for det er det at: 'Nei, vi skal på noe annet', 'skal på ridning', eller et eller annet. [Orgelskolen] har kanskje vært en gruppe som er veldig tett sammenspleisa. Det tror jeg mange har observert, at vi er en veldig sveisa gjeng, men jeg har alltid sagt at vi må være solidariske med hverandre: 'Vi må komme og høre på hverandere', 'du må tenke igjennom selv: Hvis ingen kom og hørte på deg, hvordan ville det føles for deg?' Så vi prøver å bygge opp en følelse av at man må være sammen.*

---

53 Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.



### **Støtte hjemmefra**

Ulvedalen forteller at han merker hvilke elever som får støtte hjemmefra.<sup>54</sup> Det er som regel disse som øver mest, selv om han er klar over at det også kan være andre ting som spiller inn. Amy Iamshead gir i artikkelen «Private Music Lessons Need More Balance in Order to be Effective», konkrete eksempler på hvordan foreldre kan bli mer involvert i barnas musikkopplæring. Hun foreslår for eksempel at de skal sette av litt tid hver uke til å høre på barnet spille og å hjelpe barnet med å huske på å øve (Iamshead 2002: 23)

En undersøkelse utført av fire studenter ved den musikkvitenskapelige institusjonen ved Universitetet i Göteborg, viser hvor stor betydning støtte fra foreldre og det at andre i hjemmet også musiserer har (Björnberg 1982: 26f). Elever fra familier der ingen andre sang/spilte, sluttet etter kortere tid enn elever fra familier der andre også sang/spilte.

Pernille (9 år) forteller om konkrete fordeler ved å ha andre hjemme som spiller: «Søsteren min spiller piano og hun pleier å hjelpe meg litt hvis jeg står fast.»<sup>55</sup> Marit (10 år) gir uttrykk for at hun har god kjennskap til hva foreldrene tenker om orgelspillingen hennes: «De synes det er kult. Også har de jobbet i Sælen kirke, og synes det er nyttig å spille orgel.»<sup>56</sup> Positive holdninger blant foreldrene er antakeligvis svært viktig for å opprettholde interessen for å spille. Som jeg var inne på i kapittel to, er familien en viktig kilde til påvirkning, spesielt i barndommen. Nytteverdien ved å spille orgel, som Marit (10 år) nevnte, kommer også tydelig frem for familien ved seremonier som vigsel og gravferd. For eksempel har både Kai (12 år) og Lise (13 år) spilt i vielsesseremonier for slektninger før. Å bli betrodd slike oppgaver er også et uttrykk for tillitt og støtte fra de det gjelder, og kan videre tilfredsstille det Maslow definerer som et behov for sosial anerkjennelse, slik vi var inne på i kapittel 2.

### **Konsert**

Som jeg var inne på i kapitlet om motivasjon, påvirkes selvoppfatningen både av en persons egen selv vurdering og dens oppfatning av ytre vurdering av en selv. Kai (12 år) oppgir det at man kan glede andre som årsaken til at han liker å spille på konsert og gudstjeneste, og dette utsagnet kan ha opphav i et behov for positiv selvoppfatning.<sup>57</sup> Det å glede andre blir

---

<sup>54</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

<sup>55</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>56</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>57</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

vanligvis sett på som en positiv handling, og jeg går derfor ut ifra at både Kai (12 år) selv, og andre, oppfatter ham som en snill person, noe som bidrar til hans positive selvoppfatning.

Konsertsituasjonen kan også tilfredsstillende et behov for anerkjennelse. Martha (13 år) forteller om sin motivasjon for å spille konsert: «Jeg elsker å fremføre ting for folk! Jeg liker å vise hva jeg har lært og hva jeg på en måte får til. Det liker jeg veldig godt!»<sup>58</sup> Lise (13 år) forteller at hun pleier å få ros av publikum etter konsert og at hun opplever dette som svært positivt:

*Det er jo veldig gøy, da, for hvis vi kommer ned etter [konsert] så får vi ofte høre: 'Å, så flinke dere er!' Og det er jo veldig koselig det. Det er jo [en] deilig følelse det å...å tenke at du faktisk har gjort det så bra at du fikk skryt for det her! Så, ja...det er gøy.<sup>59</sup>*

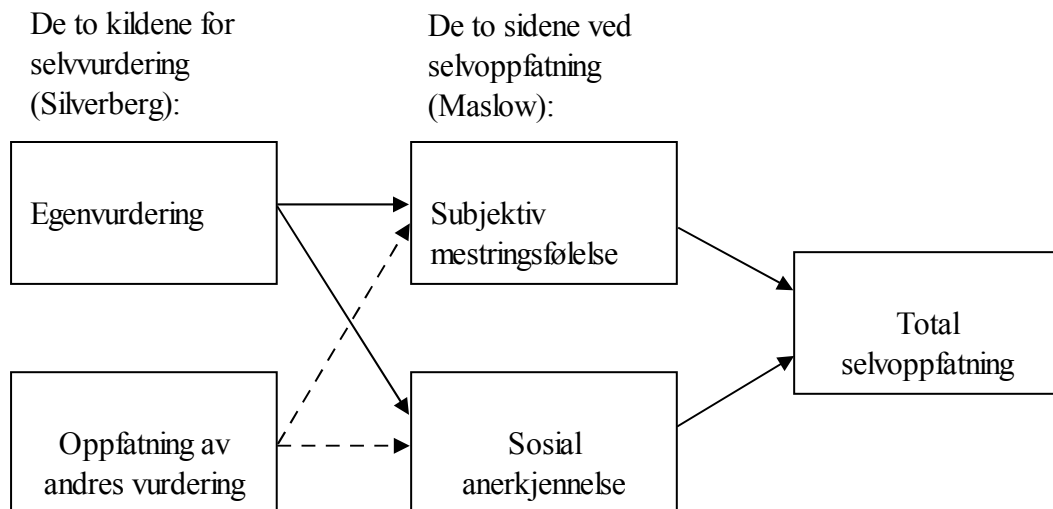
Hun føler samsvar mellom egen prestasjon og responsen hun får. Når hun får skryt, opplever hun det som at hun har gjort en svært god prestasjon, og hun synes følelsen av å ha gjort noe så bra, er deilig. I sammenheng med Meads interaksjonsteori, nevnt i kapittel 2, ser vi her at Lises (13 år) selvoppfatning påvirkes av ytre vurdering fra andre og at denne bidrar til å tilfredsstillende hennes behov for en positiv selvoppfatning. Lise (13 år) bekrefter at hun får økt lyst til å øve og gjøre det bra når hun får skryt. Hun gjør det også klart at både skryt fra publikum og fra læreren virker motiverende. I motsetning til Lise (13 år), nevner Marit (10 år) at hun ikke alltid føler samsvar mellom prestasjonen sin og publikums respons: «Til meg sier de at jeg er kjempeflink, selv om det av og til kan hende jeg tar feil.»<sup>60</sup> Hun oppfatter det altså som at publikum sier hun er kjempeflink, uavhengig av om hun har spilt riktig eller ikke. Hun utdyper ikke dette nærmere, men det kan være at denne dissonansen svekker rosens effekt. Dersom man ikke har hatt den samme opplevelsen publikum gir uttrykk for å ha hatt, kan rosen virke malplassert og muligens falsk. Det kan hende Marit (10 år), dersom dette gjentar seg mange ganger, ikke lenger ser noen grunn til å prøve å gjøre en god prestasjon. Som jeg var inne på i kapittel 2, mener Maslow selvoppfatningen er todelt. I forhold til kompetanse er det aktuelt å skille mellom subjektiv mestringsfølelse og sosial anerkjennelse. I tråd med Mead, hevder W. V. Silverberg selvoppfatningen påvirkes av både en indre og en ytre vurderingskilde, en indre bestående av egen vurdering av en selv, og en ytre bestående av andres vurdering av en selv (fig. 15, Silverberg 1952: 29).

<sup>58</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>59</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>60</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

Fig. 15



Sider ved selvoppfatningen og kilder til selvvrurdering.

(Imsen 1998: 239)

Vi ser da at vi både har evne til å vurdere oss selv og til å ta andres vurdering i betraktning (Imsen 1998: 239). Robert White, som ofte kalles kompetansemotivets far, legger vekt på dette, og skriver at det ikke er tvil om at selvoppfatningen påvirkes av andres vurdering, men at det er feil å anta at den kun er et resultat av denne, og at mennesket ofte kan vurdere selv hva det har gjort (White 1981: 121). Det er vår indre egenvurdering som er den mest stabile. Uten denne blir man usikker på seg selv fordi en må stole fullt og helt på ytre kilder. Videre, er det utenkelig å vurdere seg selv uten å ta andres meninger i betraktning. Komponentene henger derfor sammen.

Det kan også hende Marit (10 år) bare er beskjeden. Imsen skriver at dersom ros skal kunne påvirke selvoppfatningen, må man regne seg selv som ansvarlig for sine handlinger (Imsen 1998: 312). Dersom man gjør dette, kan selvoppfatningen påvirkes både i positiv og negativ retning. Dersom man ikke stiller seg selv ansvarlig for sine handlinger, men skylder på flaks eller andre eksterne faktorer, går selvoppfatningen fri for både positiv og negativ påvirkning. Imsen skriver videre at forskning tyder på at personer med høy selvoppfatning tenderer til å forklare suksess ut ifra indre årsaker, og nederlag ut ifra ytre, som flaks og lignende, mens personer med lav selvoppfatning tenderer til å forklare nederlag ut ifra indre årsaker og suksess ut ifra ytre (loc. cit.). Det kan være stor forskjell mellom hvordan en

fremførelse oppfattes av hver enkelt og hvordan den *virkelig* er. Kanskje Marit (10 år) oppfatter seg som dårligere enn det hun egentlig er, og derfor ikke klarer å ta til seg rosen?

Flere elever gav uttrykk for nervøsitet og angst for å mislykkes i forbindelse med konsert. Lise (13 år) beskriver sin opplevelse slik:

*Lise (13 år): Jeg har skikkelig hjertebank når jeg setter meg på krakken, men når jeg begynner å spille, da pleier det å gå bra.*

Og når du er ferdig, da? Hva tenker du da?

*Lise (13 år): Det er deilig!*<sup>61</sup>

Da jeg spurte Lise (13 år) om hvordan hun føler seg før konsert, svarte hun at: «Da er vel alle egentlig litt spente og ønsker hverandre: 'Lykke til.'» Hun trekker automatisk frem støtte fra andre i forbindelse med konsert, derfor oppfatter jeg det som at hun synes nettopp dette er veldig viktig. På spørsmålet om det er vanlig at de støtter hverandre, svarer hun: «Ja, det er egentlig...nesten hvert stykke, samme om det har gått bra eller dårlig, så sier vi til de andre...viser tommelen opp, for det er ikke lov å prate, men; ja, alle er egentlig veldig flinke til å skryte av hverandre.» I kapittel 2, var jeg inne på at barn og unge ønsker å bli likt av vennene sine og derfor vil forsøke å gjøre ting som samsvarer med deres forventninger eller som kan imponere dem. Forutsatt at ferdigheter og det å mestre, eventuelt det å gjennomføre uansett utfall, eller lignende, er noe som virker positivt på andre, går jeg ut ifra at behovet for sosial aksept viser seg svært tydelig i konsertsituasjoner. Den ovennevnte positive responsen fra medelevene, som Lise (13 år) nevner, vil da kunne fungere som belønning og øke motivasjonen for å spille konsert og lignende senere.

Lise (13 år) forteller videre at hun synes det er kjempeviktig at de gjennom ulike sosiale aktiviteter blir bedre kjent med hverandre slik at de i det hele tatt tør å snakke med hverandre og støtte hverandre. Hun nevner at de er spredd rundt på forskjellige skoler, og at det derfor ikke er noen selvfølge at de kjenner hverandre fra før. På konsertene er det vanskelig å bli kjent med andre fordi man må være stille mens de andre spiller. Hun synes derfor det er veldig koselig at det av og til arrangeres pizzakvelder og lignende.

I kapitlet om motivasjon, var jeg inne på at et vennskaps kvalitetsnivå blant annet kan påvirke faglige resultater. Det å være omringet av gode venner med utpreget positiv samhandling kan altså føre til gode prestasjoner. I orgelklubben Ferdinand møtte jeg et

---

<sup>61</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

trekløver som utviste svært positiv interaksjon. Pernille (9 år) forteller om hvordan det føltes da hun, Marit (10 år) og Åslaug (10 år) skulle spille på konserten 5. juni 2010:

*I dag når orgelklubben Ferdinand skulle ha avslutningskonsert, ble det på en måte skumlere og skumlere jo mer og mer det nærmet seg tiden da jeg og vennene mine skulle spille. De var rett før meg, så da ble det bare enda mer: 'Hjelp!' Da vi spilte gikk det jo fint med alle, og da vi var ferdig, tenkte alle sammen: 'Nå slipper vi å grue oss mer! Nå er vi ferdig, og nå kan vi bare nyte at vi har klart det.'*<sup>62</sup>

Pernille (9 år) gir uttrykk for en utpreget følelse av sympati mellom venninnene. De er nervøse sammen og føler lettelse og glede sammen. Hun forteller at det er svært viktig for henne å vite at venninnene støtter henne og har tro på henne. Videre, beskriver Pernille (9 år) fremførelsene som vellykket, noe som kanskje nettopp kan ha tilknytning til den positive interaksjonen vennene imellom.

Pernille (9 år) trekker også frem støtte fra læreren som viktig for å redusere stress i forbindelse med konsert:

Hvordan synes du det er å spille konsert?

*Pernille (9 år): Det er veldig greit, fordi da pleier det å komme mange og høre på. Ja, det er bare greit. Hvis jeg spiller riktig (latter), så er alt helt bra.*

Er du litt redd for å ikke spille riktig?

*Pernille (9 år): Ja, men læreren min pleier å være sammen med oss når vi spiller, så det går som oftest bra.*

Synes du det er bra med øving før konsertene, sånn som i dag, da du fikk litt tips av Amund [Dahlen]?

*Pernille (9 år): Ja, det synes jeg er helt avgjørende for konserten etter det.*

Ville du vært mer nervøs, hvis ikke...

*Pernille (9 år): Ja, jeg tror nok jeg ville vært mer nervøs.*

Pernille (9 år) føler seg altså tryggere dersom hun har hjelpen fra læreren friskt i minne.

Uttalelsene kan også gi inntrykk av at læreren gjennom støtte og veiledning, gjør det mulig for henne å oppnå mer enn hun kunne ha gjort alene. Veiledningen kan for eksempel komme i form av hint, spørsmål, forslag og forklaringer, og støtten i form av oppmuntring, påpeking av fremgang, ved å skape tro på egen læring og å stimulere personen til ikke å gi opp, jf.

Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, nevnt i kapittel 3. Det kan også være snakk om et mentalt samspill mellom lærer og elev, der læreren tenker på hver eneste note

---

<sup>62</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

eleven spiller. Mathilde Sofie (10 år) forteller at ordene fra læreren i forkant av konsert, har ekstra tyngde, hun tar de til seg i større grad enn det hun gjør på time.<sup>63</sup> Dette bygger antakeligvis på at hun oppfatter situasjonen som «viktigere».

### **Opplevelser og erfaringer**

Gjennom orgelklubben/-skolen kan man få mange erfaringer man ellers ikke ville fått, som for eksempel mulighet til å delta på viktige arrangementer og å reise på tur både innen- og utenlands sammen med gruppen. Orgelklubben Ferdinand har reist mye både i Norge og i utlandet. På turene besøker de forskjellige kirker for å spille på andre orgler og møte andre organister. En av tankene bak dette, er å skape kontakt mellom profesjonelle utøvere og orgelelevne, slik at elevene skal kunne lære nye ting. Flere av de profesjonelle utøverne har imidlertid uttalt at de også lærer mye av elevene.<sup>64</sup> Turen til Paris i 2006 var den første orgelklubben dro på, og det er tydelig at det gjorde inntrykk på Pelle (12 år) å få møte den profesjonelle organisten Olivier Latry:

*Det var kjempegøy! Det var stort å bli kjent med han og [få] spilt med han. Kjempestort! Han er den best kjente organisten i verden, han er organist i Notre Dame og professor på musikkonservatoriet i Paris, han er kjempedyktig, men han må kunne veldig mye ting. Det var kjempegøy!<sup>65</sup>*

Videre forteller gutten at det å reise på utenlandstur er det kuleste med å være med i orgelklubben. Han forteller at de pleier å være borte i omtrent fire dager. Vanligvis spiller de en liten del av dagen, og resten av dagen går de på orgelmuséer eller lignende, hvis det finnes noe sånt der. Det han liker best ved turene, er når de alle går ut og spiser på restaurant på kveldene.

Pelle (12 år) har gjort en viktig observasjon angående det sosiale miljøet på slike turer:

*Det er bare én gang i året. Så jeg merker [at] det er sånn at på begynnelsen av turene er alle, eller i alle fall ungene, litt sånn flau. Og når vi er der lengre og lengre begynner vi å snakke mer og mer med hverandre. Og på slutten er vi veldig mye bedre venner.*

---

<sup>63</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

<sup>64</sup> Orgelklubben Ferdinand. «Om Orgelklubben Ferdinand», [http://orgelklubbenferdinand.no/?page\\_id=2](http://orgelklubbenferdinand.no/?page_id=2) [Lesedato: 18/1-2011].

<sup>65</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

Jeg forstår det som at Pelle (12 år) med ordet flau, egentlig tenker mer på sjenanse. Han forklarer at utenlandsturene er svært forskjellige fra klubbmøtene: «Det er liksom ikke andre organister og andre orgler [på klubbmøtene], og salmer og alt, det er helt forskjellig. Det er også en forskjell at klubbmøtene bare varer noen timer mens turene varer flere dager.»

I Re har de reist og spilt på forskjellige orgler i nærmiljøet. Enkelte av elevene har også vært med når Ulvedalen har presentert læreverket *Preludium* ved forskjellige institusjoner. I tillegg forteller Ulvedalen at de har pleid å gå på konserter i Oslo konserthus: «Jeg er opptatt av at de opplever konserthuset som en institusjon og at de derfor også vil gå dit og oppleve musikk når de blir voksne.»<sup>66</sup>

Vi har tidligere vært inne på betydningen av å øve seg på å spille for noen tidlig. Konsert-, gudstjeneste-, vigsel- og gravferdsituasjonen kan være nervepirrende for mange organister, men ved å bli godt kjent med situasjonene, kan nervøsiteten reduseres. Martha (13 år) forteller:

*Før en konsert skjelver jeg, og tenker at jeg ikke kommer til å klare det, men jeg vet at jeg kommer til å klare det, for jeg har opptrådt mange ganger før. Og etter konserten er det en helt fantastisk følelse inni meg.*<sup>67</sup>

Martha (13 år) gir uttrykk for at hennes tidligere konserterfaring fungerer som stressreducerende. Hun er svært nervøs før konsert, men vet at hun kommer til å gjøre det bra på konserten, fordi tidligere erfaring har bekreftet dette. Imsen skriver at vi har forventninger til oss selv basert, blant annet, på tidligere erfaring (Imsen 1998: 298). Vi forventer at hvis vi handler på bestemte måter, vil bestemte ting skje. Dette kan videre føre til «selvoppfyllende profetier». For eksempel sier Martha (13 år) at hun *vet* at hun kommer til å klare det, og skaper med dette bestemte forventninger til seg selv som i neste omgang utløser atferd som virkeliggjør «profetien» hennes. Det at Martha (13 år) beskriver følelsen hun får etter en konsert som «fantastisk», får meg dessuten til å tro at det å «klare det» ikke bare betyr å komme seg gjennom konserten, men i tillegg å gjøre det bra. Utsagnet kan derfor gi inntrykk av et behov for å mestre. Som vi var inne på i kapittel 2, vil en prestasjonsmotivert person være opptatt av å prestere, ikke bare for å oppnå status eller belønning, men rett og slett for å gjøre det bra. Dette vil videre kunne bidra til positiv selvoppfatning, noe jeg antar «den gode følelsen» hun får er en indikasjon på. Som jeg var inne på i kapittel 2, definerer Maslow

---

<sup>66</sup> Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

<sup>67</sup> Intervju med orgelelever, juni 2010.

positiv selvoppfatning som et grunnleggende behov vi søker tilfredsstillelse av. Hos Martha (13 år) ligger nok mye av motivasjonen for å spille konsert nettopp her.

### **Oppsummering**

Undervisningen i orgelklubben i Bergen og orgelskolen i Re, kan sies å følge en mesterlæringstradisjon. Denne kan deles i to hovedtyper: personsentrert og desentrert mesterlæring. Det må imidlertid ikke skje en polarisering mellom disse. Personsentrert mesterlæring fokuserer på forholdet mellom mester og lærling, der mesteren viser lærlingen fagets diskurser slik de tidligere har blitt presentert for ham/henne. Denne hovedtypen ser vi svært ofte i enkeltundervisning. Desentrert mesterlæring fokuserer på lærlingenes deltakelse i et praksisfellesskap, hvor praksisfellesskapet, og ikke i så stor grad hierarkiet mellom lærer og elev, står i fokus.

Både i Bergen og Re har elevene en halvtimes enkeltundervisning i uken. Dette virker svært hensiktsmessig i forbindelse med å utvikle musikkfaglige kunnskaper som grunnleggende notelære og musikkteori, spilleteknikk og lignende. Av og til har de også gruppetimer. Dette har fordeler både med at man kan spille sammen selv om man er på ulikt nivå og likevel ha et utbytte av det og ha det gøy, og at lærdommen kan feste seg bedre, fordi elevene får mulighet til å diskutere lærerens utspill med hverandre, og at det gjennom det skjer en følelsesmessig akseptering av stoffet. I Bergen har de ofte gjestelærere og dette har en fordel med at man lærer ulike ting av de ulike lærerne.

Både i Bergen og Re møtes orgelelevne for å spille konserter omtrent månedlig, og før dette samles de for klubbmøte/fellesøving. Orgelklubb/-skole er et utmerket sted å bli kjent med nye mennesker og få nye venner, og det åpner for nye læringsformer og for læring av likestilte. Man kan for eksempel lære ved å observere andre. I tillegg får man i et slikt praksisfellesskap mulighet til å sammenligne seg med andre, og dette kan bidra til økt positiv selvoppfatning og videre til motivasjonen for å spille. Et praksisfellesskap kan også bidra til motivasjonen for å spille gjennom ytre stimulering, som ved ros og oppmuntring. Familie har også en viktig rolle her.

Både Dahlen og Ulvedalen vektlegger det å komme ut i en liturgisk praksis tidlig. Dette kan bidra til at elevene føler seg trygge i gudstjenestesituasjonen når de blir eldre. Både gudstjeneste-, konsert-, vigsel- og gravferdssituasjonen, bidrar også til at elevene lærer å takle



å spille feil. I tillegg kan de bidra til motivasjonen gjennom ytre stimulering som tilhørernes ros, og gjennom selvoppfatningen, for eksempel ved at elevene vurderer seg selv som flinke og vellykkete hvis de gjør en god fremføring, og slik blir motiverte til å søke videre utvikling.

## KAPITTEL 5

# AVSLUTNING

Problemstillingen, om hvordan man kan gå frem for å gjøre orgelundervisning interessant for barn og unge, er av en didaktisk karakter og det er derfor aktuelt å sette den inn i et slikt perspektiv.

### **Didaktikk**

Ordet didaktikk har sammenheng med det greske ordet «didáskein», som i antikken ble brukt om formidling i vid forstand (Imsen 1999: 30f). På 1600-tallet dukket begrepet imidlertid opp i Tyskland, og da i tilknytning til undervisning, og det har i Skandinavia vært sentralt i forbindelse med skole og undervisning så lenge vi har hatt offentlig skole.

Didaktikkbegrepet har altså vært i bruk i mange forskjellige land med ulike pedagogiske tradisjoner helt siden 1600-tallet, og det har derfor fått flere forskjellige betydninger, som avspeiles i ulike oppfatninger om hva slags tema didaktikken skal beskjeftige seg med (Hanken & Johansen 1998: 21). En hovedforskjell dreier seg om hvorvidt metodiske problemstillinger hører inn under didaktikken eller ikke. Dette ser vi for eksempel hos Frede V. Nielsen som beskriver to definisjoner av didaktikkbegrepet: (1) En snever definisjon som omfatter spørsmål om undervisningens begrunnelse, formål, mål, innhold og kriterier for innholdsutvelgelse, og (2) en vid definisjon som i tillegg omfatter spørsmål om metode og tilrettelegging, undervisningsmidler, organisasjonsformer, og samspillet mellom enkeltfaktorer (Nielsen 1994: 19ff). I den vide definisjonen inngår et teori/praksis-problem om to ulike former for virksomheter innenfor didaktikken: (A) Den vitenskapelig orienterte didaktikk springer ut ifra den teoretiske didaktikken forstått som teorien eller læren om noe, og (B) den praktisk orienterte didaktikken forstått som planlegging av og beslutninger om undervisningens praksisrettede virksomhet, som også kan være vitenskapelig basert. Ifølge Nielsen refererer didaktikk normalt til begge virksomhetsformene, og berettigelsen for første punkt ligger, direkte eller indirekte, i å fungere som tjener for det andre (ibid.: 25).

Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen skriver at didaktikk dreier seg om alle de beslutningene man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå frem for at de

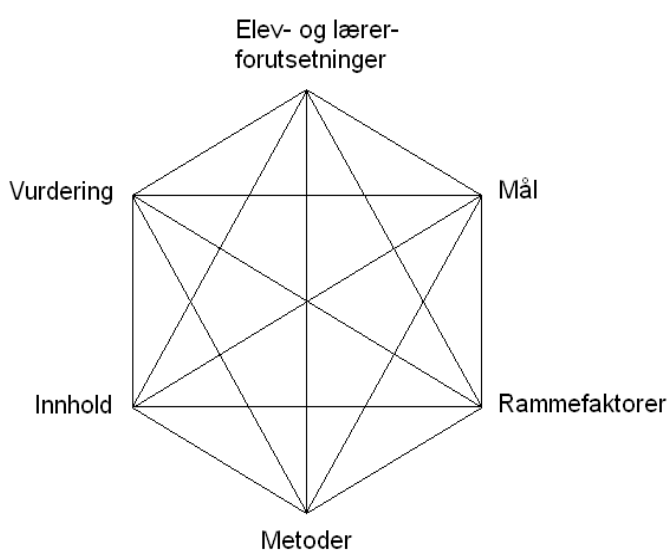
skal lære dette, om de betingelsene og forutsetningene som ligger bak slike beslutninger, og om de overveielserne som bør gå forut for en beslutning (Hanken & Johansen 1998: 17). De henviser altså til de overveielser, holdninger og beslutninger som må tas i forbindelse med undervisning, og legger også til et metodisk perspektiv som er av betydning for undervisningsresultatet.

Hanken og Johansen deler didaktikken inn i allmenndidaktikk og fagdidaktikk, sistnevnte deles inn i undervisningsfag og basisfag (ibid.: 24f). Faglig sett er allmenndidaktikken en del av pedagogikken som vitenskap, og inngår som en del av pedagogisk teori i musikkpedagogikken. Fagdidaktikk omfatter spørsmål knyttet til undervisning og læring innenfor ett spesielt fag eller kunnskapsområde, og bør derfor, ut ifra denne definisjonen, inneholde både teori- og praksiskunnskap, en praksiskunnskap som er hentet ut ifra erfaring, hvor undervisningsmetoder er utprøvd og fungerer i praksis.

Den pedagogiske virkeligheten er kompleks og sammensatt, derfor er det vanskelig, og heller ikke ønskelig ut ifra et pedagogisk perspektiv, å la seg detaljstyre av didaktikken. Det didaktikken skal bidra med er, ifølge Hanken og Johansen, å hjelpe musikkpedagogen til å se og få bedre oversikt over den komplekse pedagogiske virkeligheten (ibid.: 20).

Hanken og Johansen gjengir en modell eller metode for didaktisk refleksjon (fig. 16) etter modell av Bjørndal og Lieberg. Denne didaktiske relasjonsmodellen er et godt metodisk redskap som kan brukes innenfor all undervisningsvirksomhet:

Fig. 16



Den didaktiske relasjonsmodellen.

(Hanken & Johansen 1998: 148)

Linjene mellom de ulike faktorene i modellen, er et bilde på at alle faktorene er gjensidig avhengige (Hanken & Johansen 1998: 148). Man må se undervisning som en helhet fordi en beslutning om én faktor eller relasjon, ofte vil ha konsekvenser for beslutninger som må tas om de andre faktorene eller relasjonene. Ingen av faktorene eller relasjonene bør være ensidig styrende, og man kan derfor ta utgangspunkt i hvilken som helst av kategoriene i planleggingen. Modellen synliggjør viktigheten av å ha alle faktorene i tankene samtidig mens man planlegger. Man må for eksempel se repertoaret man velger i sammenheng med hvem elevene er, hva målsettingen er, hvor lang tid man har til rådighet, og så videre. Modellen stiller dermed spørsmålstegn ved nytten av ferdig utformede standardopplegg og gjør det klart at hva som er «god undervisning» vil variere fra elev til elev, fra gruppe til gruppe og fra situasjon til situasjon.

Modellen bygger på et grunnsyn om at det hverken er mulig eller ønskelig å planlegge undervisning i detalj på forhånd, fordi undervisning er en skapende og dynamisk prosess (ibid.: 149ff). Uansett hvor detaljerte planer musikkpedagogen lager, vil han/hun aldri ha full kontroll over hva som faktisk vil skje i en undervisningssituasjon. Planer er derfor bedre tenkt som strukturerende hjelpemiddel, og ikke som tvangstrøyer. En erfaren musikkpedagog vil i situasjoner der de merker det trengs, kunne improvisere ut ifra et «repertoar» av alternativt læringstoff, alternative aktiviteter, metoder og måter å håndtere elever på. Dette kan betegnes som didaktisk improvisasjon og bygger i likhet med musikalsk improvisasjon på kunnskap, planmessighet og refleksjon (ibid.: 153). Forskning på hvordan erfarne lærere tenker mens de underviser, viser at de har et repertoar av varianter de raskt og effektivt kan ta frem nødvendige deler av og kombinere og tilpasse til situasjonen. De er vare ovenfor tegn i situasjonen og gjør raske tilpasninger for å forebygge og motvirke problemer. Vi så et eksempel på didaktisk improvisasjon i kapittel 3, da Amund Dahlen måtte finne en hurtig løsning på hvordan korjenta Ingrid skulle få spilt orgel før gudstjenesten var over. Dette var i utgangspunktet ingen undervisningssituasjon, men den gikk på en måte over til å bli det, med Dahlens kvikke innføring i improvisasjon gjennom aktivitet. Vi kan se for oss at det er slik han handler i sin undervisning også.

## **God orgelundervisning – drøfting og oppsummering**

Vi har i denne oppgaven sett mange eksempler på viktige aspekter både ved innhold og organisering som kan bidra til god orgelundervisning. Som tidligere nevnt, er den didaktiske relasjonsmodellen et godt utgangspunkt for evaluering av undervisning, og jeg vil i det følgende bruke kategoriene fra denne, samt et utvalg viktige undervisningsprinsipper, som utgangspunkt for en drøfting av orgelundervisningen jeg har undersøkt.

- **Rammefaktorer**

Enhver musikkpedagogisk virksomhet foregår innenfor rammer som setter begrensninger eller gir muligheter for virksomheten, som for eksempel tidsrammer, økonomiske rammer eller fysiske rammer (ibid.: 37f). Sistnevnte var vi inne på i kapittel 3, da Pelle (12 år) nevnte problemene med tanke på elevenes egenøving. Pipeorgelet er et instrument man vanligvis må ha tilgang til en kirke for å få øvd på. Dette er en faktor man må forholde seg til, og man må heller forsøke å tilrettelegge for at elevene skal få tilgang til kirken ved å gi de egne nøkler, alarmkoder og lignende.

Det at pipeorgelet stort sett er å finne i kirker, og at undervisning og øving mest sannsynlig vil foregå her, kan også medføre at barn og unge som er interessert i instrumentet, av ulike årsaker unngår å engasjere seg i det. Det kan være de og/eller foreldrene tilhører andre trossamfunn eller bare mangler et nært forhold til den og det som foregår der. Dersom man er opptatt av å motvirke en «fremmedgjøring» av potensielle elever, kan man forsøke å veie opp for denne faktoren i andre kategorier, for eksempel med tanke på undervisningsinnholdet.

- **Elevforutsetninger**

Elevforutsetninger kan for eksempel være knyttet til biologiske utviklingsprosesser som er noenlunde felles for alle mennesker (ibid.: 42). Disse kan ha betydning for hvordan eleven fungerer i læringssituasjonen, for eksempel kan fysiske og motoriske utviklingsnivå sette begrensninger for hvordan eleven behersker et instrument. I orgelsammenheng kan man være hemmet av at fingrene er korte, eller at finmotorikken i fingrene er på et lavt nivå, og dette kan få betydning for undervisningsstoff og arbeidsmetoder. Som jeg var inne på i kapittel 1 og 3,

vil elevenes fysiske størrelse kunne medføre begrensninger i forhold til å spille på manualer høyt oppe, og, dersom man mangler hjelpemidler, å rekke ned til pedalene. Vi så i kapittel 3 også eksempler på hvordan elevenes kognitive utviklingsnivå kan være av stor betydning, for eksempel med tanke på notelesing, konsentrasjonsevne og det å skille nærliggende toner fra hverandre (ibid.: 43). Dette har betydning for hvilke metoder læreren bør legge opp til å bruke. Kanskje vil det være nødvendig å benytte «stillasprinsippet», presentert i kapittel 3, for å hjelpe elevene med å utvikle egen kompetanse? Eller kanskje, som jeg også var inne på i kapittel 3, å legge opp til læring gjennom aktivitet eller gjennom konkrete for at elevene skal få tatt til seg stoffet.

Individuelle forutsetninger, slik vi for eksempel har vært inne på med tanke på motivasjon, som avhenger av personlige evner og egenskaper, tidligere læring og erfaringer, vil også være viktig for hvordan man bør legge opp undervisningen. I kapittel 3 og 4, så vi at det er store forskjeller både på hvor motiverte elevene er og hva de er motivert for. Vygotsky argumenterer for at man skal ta utgangspunkt i elevenes egne intensjoner i den grad det er mulig å avdekke dem, fordi dette kan gi den fordel at elevene arbeider uvanlig effektivt siden de får jobbe med noe de føler sterkt for (Vygotsky i ibid.: 44). Som vi så, kan det for eksempel dreie seg om et ønske om å spille bestemte musikkstykker eller å drive med bestemte aktiviteter. Elevene gav uttrykk for at dette hadde betydning for hvor mye innsats i form av øving de la i de forskjellige stykkene/aktivitetene.

- Lærerforutsetninger

Musikkpedagogen må ha en viss, både musikkfaglig og pedagogisk, kompetanse for å kunne gjennomføre en meningsfull, målrettet og godt tilpasset opplæring, håndtere andre sider ved den pedagogiske virksomheten enn akkurat det å gjennomføre undervisningen, samt å reflektere over sine handlinger og kritisk vurdere sin virksomhet (ibid.: 50). Musikkpedagogens grunnsyn, hans/hennes oppfatninger, holdninger og verdier tilknyttet virksomheten, har innflytelse på undervisningens innhold og kvalitet. Dette handler for eksempel om ulike elevsyn, noe vi for eksempel kunne se i kapittel 3. En musikkpedagog som gir elevene komposisjonsoppgaver, indikerer et optimistisk syn på elevene som i utgangspunktet kreative. Han/hun regner med at elevene har mange ressurser og utviklingsmuligheter som vil utfolde seg

dersom omgivelsene stimulerer til det (ibid.: 52). Musikkpedagogens rolle vil da først og fremst være å støtte og veilede eleven, og kan illustreres med uttrykket «læreren som gartner». På den annen side finner man musikkpedagoger som mener det ikke holder å bare stimulere iboende ressurser, men at man må påvirke og styre elevene for at de skal oppnå utvikling. Læreren vil da ha en rolle som formidler og påvirker, og fungerer slik som «skulptør».

Egenskaper som engasjement og humor hos læreren, ser ut til å være av svært stor betydning for elevene. I intervjuene jeg utførte blant elevene, fikk jeg servert historie på historie om forskjellige reiser, restaurantkvelder og lignende arrangementer, samt om morsomme tekster og kommentarer lærerne hadde kommet med. I kapittel 3 så vi for eksempel noen konkrete eksempler på bruk av humor, med sangen om pannekaker og «iseksperimentet», og i kapittel 4, eksempler på arrangementer og opplevelser som har blitt gjennomført på lærernes initiativ. Vi kan gå ut ifra at lærerens oppførsel smitter av på elevene, en humoristisk tone kan øke motivasjon og trivsel. Ved at læreren ivrer for orgelspill og undervisning, vil elevene ha lettere for å gjøre det samme.

- Innhold

Som nevnt i kapittel 3, er det vanlig å se på både lærestoff og læringsaktiviteter som undervisningsinnhold (ibid.: 66). Ved valg av innhold tar man utgangspunkt i andre didaktiske kategorier som for eksempel elevforutsetninger og mål.

Som jeg var inne på i avsnittet om elevforutsetninger, kan det å ta utgangspunkt i det elevene er motivert for, ha fordeler ved at elevene jobber mer effektivt fordi de føler sterkt for stoffet/aktiviteten. Selv om det er variasjoner i både hvor motiverte elevene er og hva de er motivert for, ser det likevel ut til at orgelets mange variasjonsmuligheter i klangfarge og spillemuligheter, og musikkstykker av en rask karakter, er motiverende for de fleste. Det å spille orgel beskrives av elevene som fysisk utfordrende fordi man bruker både hender og bein når man spiller. Musikkstykker av en rask karakter beskrives av elevene som både utfordrende og egnet til å bruke en «stor», massiv klang på, ved å ta i bruk mange av orgelets registre. Dette tilfredsstiller menneskelige behov for henholdsvis kompetanseutvikling og makt,

presentert i kapittel 3. Kompetanseutvikling kan videre være motiverende ut ifra et behov om selvrealisering, som jeg var inne på i kapittel 2.

Det er høyst aktuelt for orgelpedagogen å reflektere over hva man tar utgangspunkt i ved valg av undervisningsinnhold. En orgelpedagog vil kanskje ha et sterkt ønske om, eller merke forventninger eller krav fra samfunnet om å utvikle nye yrkesorganister, noe som sårt trengs, og dermed ta utgangspunkt i nettopp samfunnets krav og behov. Som vi så i kapittel 3, er blant annet målet om tidlig å komme ut i en liturgisk praksis viktig for Dahlen og Ulvedalens valg av innhold. Dette kan imidlertid skape konflikt dersom orgelelevne ikke er så begeistret for salmespill, kanskje fordi de, som jeg var inne på i forbindelse med rammefaktorene, tilhører andre trossamfunn, mangler et nært forhold til kirken og det som foregår der, og/eller av andre årsaker ikke liker disse musikkstykkene. Dette kan påvirke elevenes interesse for å spille. Pernille (9 år) gav uttrykk for at hun ikke er så glad i å spille salmer, men kunne fortelle at hun spiller mange andre stykker i tillegg, og at hun derfor likevel synes det er gøy med orgel. Salmespill kan i slike tilfeller, i samsvar med Eccles' «Expectancy-Value»-teori, bli sett på som en kostnad ved det å spille orgel, og dersom denne delen av undervisningen tar for stor plass, kan det være fare for at kostnadene blir for store i forhold til verdiene, og at eleven mister interessen for å spille orgel.

- Metoder

Metodebegrepet kan defineres som en planmessig fremgangsmåte for undervisning og læring, og har først og fremst vært brukt om undervisningsmetoder, derunder hovedsaklig hva læreren skal foreta seg (ibid.: 79). En økende forståelse for at læring forutsetter en aktiv prosess hos eleven, har imidlertid flyttet fokus mer over på hva eleven skal foreta seg.

Det finnes mange ulike former for metode, og vi har sett eksempler på flere av disse i kapittel 3 og 4. I forbindelse med orgeltimeundervisningen, ser vi for eksempel bruk av formidlende undervisning, der læreren forespiller og demonstrerer for eleven, og aktivitetslæring, der elevene spiller selv og lærer gjennom egenaktivitet. I kapittel 4, finner vi eksempler på hvordan sosiale organiseringsformer kan være en del av et metodisk repertoar. Individuell undervisning har fordeler når det gjelder mulighetene til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev, men kan ha ulemper som for



eksempel elevenes «ensomhet», siden de mangler medelever å bearbeide inntrykk sammen med og måle seg mot (ibid.: 85f). Orgelklubb/-skole gir muligheter for kommunikasjon mellom elevene, for kreative arbeidsformer som for eksempel gruppeimprovisasjon, og det gir rett og slett et annet læringsutbytte enn det man får fra læreren. Gjennom medelever kan elevene nemlig få en annen tilførsel av kunnskap enn fra læreren. De kan for eksempel diskutere lærerens utspill med likestilte, og slik hjelpe hverandre til å få bedre forståelse av emner som frasering, fingersetting og pedalspill, sistnevnte så vi et eksempel på i kapittel 4. I samme kapittel, så vi dessuten eksempler på hvordan elevene lærer av hverandre gjennom observasjon, og ved å vurdere både seg selv og andre i klubben/skolen. Alle disse læringsformene kan ledes tilbake til teoriene i kapittel 2.

Bjørn Vidar Ulvedalen gir uttrykk for at han mener orgelopplæringen styrkes ved å ha et sosialt fellesskap rundt undervisningen.<sup>68</sup> Det at elevene både får et musikalsk og sosialt utbytte av opplæringen, gjør det viktigere for dem å holde på med enn om det bare hadde handlet om det musikalske. Han har også, som nevnt i kapittel 4, sett at elever som ikke har noe sosialt fellesskap rundt opplæringen, prioriterer andre aktiviteter over spillingen. Flere undersøkelser viser at en av hovedgrunnene til at musikkelever slutter å spille, er nettopp mangel på samspillaktivitet (Björnberg 1982: 26f, Kalsnes 1984: 78, Rees i Ruud 1979: 35). Dette kan tyde på at elever i tilfeller der de kun får et musikalsk utbytte av opplæringen, ikke opplever å få tilfredsstilt sine behov knyttet til sosial tilhørighet, og som en følge av det, heller vil søke seg til aktiviteter som tilfredsstiller disse. Ulvedalen forteller også at han tror fellesskap rundt musikk kan medføre sterkere opplevelser enn om man er alene: «Man kan ha egne opplevelser, men de sosiale opplevelsene, fellesskapsopplevelsene er ofte de sterkeste.» Studentene i Kokotsaki og Hallams undersøkelse, beskriver disse sterke fellesskapsopplevelsene som en følelse av «flow» (Kokotsaki & Hallam 2007: 99). De sammenligner det med en rusopplevelse (jf. Daniels 2005: 21f), og beskriver følelser av uendelighet og virkelighetsflukt i musikken. Fenomenet «flow» kan ha forbindelse med transpersonlighet som vi ble introdusert for i kapittel 2. Mihaly Csikszentmihalyi beskriver «flow» som en tilstand der man er fullstendig oppslukt av aktiviteten man holder på med (Nakamura & Csikszentmihalyi 2002: 89f) og som en helt spesiell lykketilstand (Fostås 2002: 64ff). Han sier videre at aktiviteter og handlinger som

---

68 Intervju med Bjørn Vidar Ulvedalen, 16/6-2010.

fører til tilstander av «flow» er belønning i seg selv (ibid.: 68). Det er da naturlig å anta at fenomenet virker motiverende med tanke på å gjenta eller å fortsette med disse aktivitetene/handlingene.

Undervisningen i Bergen og Re ser ut til å kunne følge syv foreskrivende undervisningsprinsipper. I dette, ligger det at de angir hvilke fremgangsmåter man bør bruke. De seks første av disse prinsippene, refereres ofte til som «MAKVIS». Fem av dem ble opprinnelig formulert i forbindelse med en svensk læreplanreform for grunnskolen i 1969, og et sjette, nr. 4 «variasjon», har blitt lagt til senere (Hanken & Johansen 1998: 94). Det syvende prinsippet, «sammenheng», er utformet av James Mursell, som var svært opptatt av at metodens mål skulle være å organisere meningsfull læring.

1. Motivering: Man kan ikke alltid regne med at eleven i utgangspunktet er motivert, eller at motivasjonen er til stede hele tiden, og det blir derfor en viktig pedagogisk oppgave for musikkpedagogen å motivere eleven (ibid.: 94ff). Vi har i kapittel 3 og 4 sett at orgellærerne både med tanke på undervisningsinnhold, undervisningsorganisering, relevant praksis, og ytre stimulasjon, gjør sitt for å motivere elevene.
2. Aktivisering: Lærerne legger vekt på å la barna spille mest mulig. Ved å aktivisere elevene i læringssituasjonen, vil læringen i mange tilfeller gå lettere og bli mer effektiv (loc. cit.). I kapittel 3 var jeg inne på viktigheten av aktivitetslæring når det er snakk om ukjent stoff og/eller elever er av ung alder.
3. Konkretisering: Jeg var i kapittel 3 inne på teorier om barns intellektuelle utvikling, som hevder barn ikke er i stand til å tenke operasjonelt før de når et visst utviklingsstadium. Det er derfor viktig å konkretisere det abstrakte og teoretiske for å gjøre det lettere å forstå og lære for elevene (loc. cit.). Vi så eksempler på lærernes jobb med konkretisering i kapittel 3, med det å fysisk peke på tangentene slik at elevene vet hvor de skal spille.

4. Variasjon: Det er lettere å opprettholde motivasjon og konsentrasjon dersom man varierer innhold og metoder (loc. cit.). Dette vil også gi eleven allsidige læringserfaringer og mulighet for å utvikle andre læringsstrategier. Dette har vi særlig sett eksempler på i forbindelse med orgelklubbmøtene/konsertøvingene i kapittel 4, der elevene for eksempel får mulighet til å lære av medelever gjennom observasjonslæring og sosial sammenligning.
5. Individualisering: Siden mennesker har forskjellige evner, interesser og målsettinger, er det viktig at undervisningen individualiseres (loc.cit.). Dette har lærerne gode muligheter til i forbindelse med den ukentlige enkeltundervisningen.
6. Samarbeid: En sosial samarbeidssituasjon kan fremme meningsfylt og effektiv læring når elevene kan diskutere, samhandle, spørre og veilede hverandre (loc. cit.). I samsvar med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen, kan medelever støtte og veilede hverandre for slik å kunne mestre vanskeligere utfordringer enn det de kunne klart på egen hånd. På orgelklubbmøtene/konsertøvingene får elevene gode muligheter til dette.
7. Sammenheng: Mursell hevder at læring må settes inn i en sammenheng for å bli meningsfull og effektiv (Mursell i ibid.: 93). Det som skal læres bør derfor settes i sammenheng med virkelige situasjoner slik at elevene får mulighet til å knytte læringen til konkrete erfaringer. Dette ser vi eksempler på både ved at elevene utøver aktiv musisering og ikke gjennomgår et rent teorikurs, samt ved at de får prøvd seg i virkelige organistsituasjoner, ikke bare passivt lærer om dem.

- Mål

Undervisning er en intensjonal aktivitet som kan ha både overordnede, langsiktige formål, eller konkrete undervisnings- og læringsmål (ibid.: 56f). Orgelpedagogene intervjuet i denne undersøkelsen, gir uttrykk for at de har en rekke både mål og formål med undervisningen. I kapittel 4 så vi eksempler på hvordan det å skape et sosialt

fellesskap rundt opplæringen, kan stimulere til personlig utvikling i tillegg til en musikalsk, noe som kan betraktes som et overordnet formål med undervisningen.

Et annet overordnet formål, kan være å frembringe nye organister. Som vi har sett, er dette kanskje ikke så mye en hensikt som det er et håp, men et særlig viktig konkret læringsmål, er uansett det å spille i gudstjeneste. Dette har både fordeler med at man får øvd seg i å spille for andre, og at man får kjennskap til en mulig fremtidig yrkeshverdag. I henhold til mesterlæren, kan dette fungere som en yrkessosialisering der elevene styres av og mot en yrkesidentitet som kirkemusikere. I tillegg til å øve på å musisere, øver de på kirkemusikerrollen. Som nevnt tidligere, hevder James Mursell at læring må settes inn i en sammenheng for å bli meningsfull og effektiv. Både elevene og lærerne i undersøkelsen, gav uttrykk for at elevene gjennom gudstjenestespill og lignende, erfarer at orgelspill er nettopp nyttig og meningsfullt.

- **Vurdering**

Vurderingsbegrepet brukes om et strukturert og systematisk arbeid med å bedømme noe i forhold til visse kriterier (ibid.: 117). Det kan være aktuelt å vurdere den enkelte musikkpedagogs undervisning og den totale virksomheten denne inngår i, for å kunne utvikle og forbedre denne. Som jeg var inne på i avsnittet om lærerforutsetninger, er evnen til å reflektere over og vurdere egen virksomhet, noe som bør inngå i lærerens pedagogiske kompetanse. Det kan også være interessant å vurdere elevene, for eksempel med den hensikt å få et informasjonsgrunnlag for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, eller for å kontrollere elevenes læringsresultater. Vi har også sett at elever kan vurdere både seg selv og sine medelever. I kapittel 4 så vi for eksempel at det å ha et fellesskap som orgelklubb/-skole rundt undervisningen, gir gode muligheter for slik vurdering.

## **Konklusjon**

De syv kategoriene jeg har brukt i drøftingen, legger grunnlaget for et godt læringsmiljø og tar dessuten motivasjonsaspektet ved undervisningen særskilt i betraktning (jf. «MAKVIS»). Dette aspektet har vært særlig sentralt i denne oppgaven, som har hatt som mål å besvare en problemstilling om hvordan man kan undervise og organisere undervisning i orgelspill for å

øke interessen blant barn og unge. Ut av drøftingen, kan vi se at det er fire punkter som fremstår som særlig viktige for å skape et godt undervisningsmiljø:

- Innhold

I henhold til elevenes motivasjon, bør undervisningen inneholde en utforsking av orgelets fysiske og klanglige egenskaper, og musikkstykker som egner seg til å bruke en «stor», massiv klang, ved å ta i bruk mange av orgelets registre, på.

- Personlige egenskaper ved læreren

Lærerens bakgrunn og personlige egenskaper er svært viktige for motivasjonen tilknyttet orgelopplæring i og med at det som regel er han/hun som til sist avgjør hvilket innhold undervisningen skal ha og hvordan den skal organiseres. I tillegg kan læreren stå for direkte stimulering i form av ros og/eller fysiske ting.

- Fellesskap sammen med andre elever

Undervisningen bør organiseres slik at elevene ikke føler seg alene, men heller tilhørighet med andre, i og med at mennesket, slik Maslow begrunner det i kapittel 2, er et sosialt vesen. Dette kan gjøres ved spillerelaterte aktiviteter som gruppetimer, der man gjerne kan spille flere på orgelet samtidig, orgelklubbmøter, felles konsertøvinger, og/eller rent sosiale arrangementer som pizzakvelder og lignende.

- Undervisningen knyttes opp mot praksis

Det å knytte undervisningen opp mot praksis kan ha fordeler ved at den da virker meningsfull og viktig, samt at man får kjennskap til en mulig fremtidig yrkeshverdag. Siden en slik side ved undervisningen kanskje kan virke litt «alvorlig» på enkelte elever, kan det være lurt å også ha en mindre alvorstynget side ved undervisningen, for eksempel med de ovenfornevnte aktivitetene som pizzakveld og orgelklubbmøter, og/eller en lystig, kanskje humoristisk, holdning fra lærerens side.

Lederne av orgelklubben og -skolen vi har fulgt i denne oppgaven, har bygd opp orgelinstitusjonene fra bunnen av. Som vi har sett, åpner undervisningen deres for svært

mange former for motivasjon, og virker dermed gunstig for å skape interesse blant barn og unge. Når det også nevnes at elevtallet har vokst betraktelig siden oppstarten, er det rimelig å anta at dette er tilfelle i praksis også.

### **Videre forskning**

Spørsmålet om «hvem» som skal tilbys orgelopplæring, har ikke vært mitt fokus i denne oppgaven, men det kan være interessant med videre forskning på emnet. Man kan se for seg at institusjoner tilknyttet menigheter innenfor bestemte trossamfunn, kan ha et ønske om kun å åpne opp for og/eller bruke sine ressurser på egne medlemmer. Det kan også skje at det selv om det ikke stilles krav til orgelelevenens bakgrunn i første omgang, vil gjøres det senere, for eksempel i forbindelse med ansettelse. Det står for eksempel i *Tjenesteordning for kantorer*, at tilsetting som kantor skjer med forbehold om vigsling (*Tjenesteordning for kantorer* § 5). Vigsling er altså obligatorisk, om enn kun for fullt utdannede kirkemusikere i 50% stilling eller mer (Apeland 2005: 250). Vigsling innebærer blant annet en formaning og løfteavleggelse som er bestemmende for kantorens tjeneste og livsførsel. En orgelev som har gått videre med kirkemusikerutdannelse, men som hverken har, eller i det hele tatt ønsker å ha, tilknytning til Den norske kirke, eller som av ulike årsaker ikke ønsker å avlegge noe vigslingsløfte, vil da ikke ha mulighet til å få fulltids ansettelse som kantor der. Mulighetene vil da være deltidsstillinger, eller ansettelse som organist, noe som muligens medfører lavere lønn. I en tid der vi er nødt til å «importere» organister fra utlandet, er det vel verdt å reflektere over organist Petter Amundsens utsagn om at menighetene kan «gjøre seg god nytte av organister som først og fremst interesserer seg for musikken og som samtidig har en tolerant holdning til ‘alt det andre’» (Amundsen sitert i *ibid.*: 251).

Jeg har i denne oppgaven funnet ut at pipeorgelets klanglige egenskaper er av stor betydning for orgelelevers motivasjon for å spille. Som vi så i kapittel 3, var det mange barn som trakk frem det å spille med en «stor», massiv klang ved å trekke ut mange av orgelets registre, som motiverende. Jeg relaterte dette til et behov for makt i og med at det å kontrollere et instrument av pipeorgelets fysiske og volummessige størrelse, må kunne antas å gi, nettopp, en følelse av makt. Mine rammer for oppgaven har imidlertid begrenset utforskningen av emnet, og jeg oppfordrer derfor til videre forskning på det.

# KILDER

## **Litteratur**

- Atkinson, John W. 1964. *An introduction to motivation*, Princeton, N.J.: Van Nostrand
- Azzara, Christopher D. 2002. «Improvisation» i Richard Colwell & Carol Richardson (red.), *The New handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*, Oxford: Oxford University Press, s. 171-187.
- Bae, Berit 1995. «Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse» i Dag Skram *Det beste fra barnehage og skole: En ny småskolepedagogikk*, Oslo: TANO, s. 129-148.
- Bakke, Stein 1995. *Kreativ med musikk: skapande aktiviteter i musikkfaget*, Oslo: Samlaget
- Bandura, Albert 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Berndt & Keefe 1996. «Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis» i Jaana Juvonen & Kathryn R. Wentzel, *Social motivation: understanding children's school adjustment*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 248-277.
- Bjørkvold, Jon-Roar 1996. *Det musiske menneske: barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*, Oslo: Freidig forlag
- Björnberg, Alf 1982. «Varför slutar eleverna i den kommunala musikskolan?» i *Kritisk Utbildningstidskrift*, No. 26, s. 24-27.
- Cherrington Beggs, Sally 2006. «Pedagogy» i Douglas Bush & Richard Kassel, *The Organ: An Encyclopedia*, New York: Routledge, s. 393-397.
- Dahlen, Amund & Sortland, Bjørn 2008. *Ferdinands orgelbok* (illustrert av Per Dybvig). Stavanger: Cantando
- Daniels, Michael 2005. «Approaching Transpersonal Psychology» i Michael Daniels *Shadow*,

- self, spirit: essays in transpersonal psychology*, Exeter, UK/Charlottesville, USA: Imprint Academic, s. 11-38.
- Eide, Brit & Winger, Nina 1994. «*Du gleder deg vel til å begynne på skolen!*» Barnevernsakademiet i Oslo. Skriftserie nr. 2/94.
- Fangen, Katrine 2004. *Deltagende observasjon*, Bergen: Fagbokforlaget
- Fostås, Olaug 2002. *Instrumentalundervisning*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir 1998. *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Heylighen, Francis 1992. «A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization» i *Behavioral Science*, Vol. 37, No. 1, s. 39-58.
- Håkonsen, Kjell Magne & Standal, Kjell A. 2002. *Psykologi: utvikling og personlighet: mellommenneskelige forhold, opplevelse og erfaring*, Oslo: Gyldendal undervisning
- Imsen, Gunn 1998. *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Tano Aschehoug
- Imsen, Gunn 1999. *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*, Oslo: Tano Aschehoug
- Kalsnes, Signe 1984: *Hvorfor slutter elevene i musikkskolen?: en beskrivelse av ulike forhold i og utenfor musikkskolen*, Oslo: Musikkhøgskolen
- Kaufmann, Geir 1980. *Problemløsning og kreativitet: organisasjonspsykologiske perspektiver*, Oslo: Cappelen
- Kaufmann, Geir & Kaufmann, Astrid 1998. *Psykologi i organisasjon og ledelse*, Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Kvale, Steinar 1997. *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge). Oslo: Ad notam Gyldendal
- Maehr, Martin L., Pintrich, Paul R. & Linnenbrink, Elizabeth A. 2002: «Motivation and Achievement» i Richard Colwell & Carol Richardson (red.), *The New handbook of*



- research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*, Oxford: Oxford University Press, s. 348-372.
- Maslow, Abraham H. 1970. *Motivation and personality*, London: Harper & Row
- McClelland, David C. 1987. *Human motivation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Mead, George Herbert 1998. «Det sosiale selvet» (oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen) i Sveinung Vaage, *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg*, Oslo: Abstrakt forlag, s. 203-210.
- Nakamura, Jeanne & Csikszentmihalyi, Mihaly 2002. «The concept of flow» i C. R. Snyder & Shane J. Lopez, *Handbook of positive psychology*, New York: Oxford University Press, s. 89-105.
- Nerland, Monika 2003. *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*, Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo Unipub
- Nielsen, Frede V. 1994. *Almen musikkdidaktik*, København: Christian Ejler
- Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar 1999. *Mesterlære: læring som sosial praksis* (oversatt av Gunnar Bureid). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Norsk koralbok* 1985. Oslo: Verbum
- Paynter, John 1993. *Oss komponistar imellom: når barna gjer som Grieg-: eit temahefte om musikalsk kreativitet hos skulebarn*, Oslo: Rikskonsertane
- Ruud, Even 1979. *Musikkpedagogisk teori*, Oslo: Norsk musikforlag
- Saxegaard, L. 1945. *Orgellære: forelesninger holdt ved Musikkonservatoriet i Oslo*, Oslo
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie 1988. *Familien: tvang og mulighet: om samspill og behandling*, Oslo: Universitetsforlaget

- Silverberg, William V. 1952. *Childhood experience and personal destiny: a psychoanalytic theory of neurosis*, New York: Springer Pub. Co.
- Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel 2005. *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*, Oslo: Universitetsforlaget
- Skinner, B. F. 1953. *Science and human behaviour*, New York: Macmillan
- Sætre, Jon Helge 2010. «Improvisasjon og komposisjon» i Jon Helge Sætre & Geir Salvesen, *Allmenn musikkundervisning: perspektiver på praksis*, Oslo: Gyldendal akademisk, s. 216-231.
- Søbstad, Frode 1995. *Humor i pedagogisk arbeid*, Oslo: TANO
- Thompson, Michael, Grace, Catherine O'Neill, Cohen, Lawrence J. 2001. *Best friends, worst enemies: understanding the social lives of children*, New York: Ballantine Books
- Tiller, Per Olav 1988. «Barn som sakkyndige informanter» i Mogens Kjær Jensen, *Interview med børn*, København: Socialforskningsinstituttet, rapport nr. 9, s. 41-72.
- Ulvedalen, Bjørn Vidar 2009. *Preludium nr. 1*, Stavanger: Cantando
- Ulvedalen, Bjørn Vidar 2010. «Norsk orgelskole» i *Norsk kirkemusikk*, nr. 1, s. 9-15.
- Westby, Inger Anne 1997: «Jeg tror ikke jeg greier å slutte og [sic] spille for jeg liker det så godt»: en undersøkelse om barn og ungdoms beskrivelser av det å lære og spille et instrument, Oslo: I. A. Westby
- White, Robert W. 1981. *The Abnormal Personality*, New York: John Wiley
- Øzerk, Kamil Z. 1996. «Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring» i Ivar Bråten, *Vygotsky i pedagogikken*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, s. 97-122.

## **Offentlig dokument**

*Tjenesteordning for kantorer. Kvalifikasjonskrav og tjenesteordning for kantorer*, Kirkemøtet

20/96, rundskriv nr. 4/2000

URL: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20041120-1896.html>

[Lesedato: 26/4-2011].

## **Internett**

Apeland, Sigbjørn 2005. *Kyrkjemusikkdiskursen: Musikklivet i Den norske kyrkja som diskursiv praksis*, Bergen: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Bergen

URL: <http://hdl.handle.net/1956/656> [Lesedato: 26/4-2011].

Fana Mannskor. «Kor og dirigent»

URL: <http://www.fanamannskor.no/om-koret/> [Lesedato: 28/1-2011].

Gentner, D. & Bowdle, B. 2002. «Metaphor processing, psychology of» i *Encyclopedia of Cognitive Science*, London: Nature Publishing Group, s. 18-21

URL: <http://groups.psych.northwestern.edu/gentner/papers/GentnerBowdle02.pdf>

[Lesedato: 12/4-2011].

Huitt, William G. 2001. «Motivation to learn: An overview» i *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University

URL: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>

[Lesedato: 10/4-2010].

Huitt, William G., & Cain, Sheila C. 2005. «An overview of the conative domain» i *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University

URL: <http://www.edpsycinteractive.org/brilstar/chapters/conative.pdf>

[Lesedato: 15/5-2010].

Huitt, William G. 2006. «Social cognition» i *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University

URL: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/soccog/soccog.html> [Lesedato: 16/5-

2010].

- Iamshead, Amy 2002. «Private music lessons need more balance in order to be effective» i *Canadian Music Educator*, Vol. 44, No. 2, s. 23-25  
URL: [http://gateway.proquest.com/openurl?url\\_ver=Z39.88-2004&res\\_dat=xri:iimp:&rft\\_dat=xri:iimp:article:fulltext:iimp00288538](http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:iimp:&rft_dat=xri:iimp:article:fulltext:iimp00288538)  
[Lesedato: 14/4-2011].
- Kirkelig arbeidsgiver- og interesseorganisasjon 2002. «Rekruttering til kyrkjemusikk» Rundskriv nr. 15/2002  
URL: <http://www.ka.no/artikkel/article/7421> [Lesedato 19/3-2011].
- Kokotsaki, Dimitra & Hallam, Susan 2007: «Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making» i *Music Education Research*, Vol. 9, No. 1, s. 93-109  
URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14613800601127577> [Lesedato: 7/4-2010].
- Malt, Ulrik 2006-2007. «Kognitiv» i Magne Nylenna, Ove Olsen & Hege Røyert (red.), *Store Medisinske Leksikon*, Oslo: Kunnskapsforlaget  
URL: [http://www.snl.no/.sml\\_artikkel/kognitiv](http://www.snl.no/.sml_artikkel/kognitiv) [Lesedato: 15/5-2010].
- Norsk teaterråd. «Hva er teatersport?»  
URL: <http://www.teater.no/view.asp?sMode=Kat&lngID=77> [Lesedato: 9/4-2011].
- NRK Nett-TV. *Eldrebolgen – Episode 08*  
URL: <http://www.nrk.no/nett-tv/klipp/8591/> fra 6:06 [Sett: 9/4-2011].
- Organ History. «Cases and Chambers: Swell Shades»  
URL: <http://www.concertartist.info/organhistory/works/works09.htm> [Sett: 2/4-2011].
- Orgelklubben Ferdinand. «Om Orgelklubben Ferdinand»  
URL: [http://orgelklubbenferdinand.no/?page\\_id=2](http://orgelklubbenferdinand.no/?page_id=2) [Lesedato: 18/1-2011].
- Ruud, Even 1992. *Utvalgte emner fra systematisk musikkvitenskap*, kompendium på nett  
URL: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/imv/MUS4211/h08/Kompendium%20systematisk%20musikkvitenskap.pdf> [Lesedato: 11/4-2011].

Strand, Rebecca & Bjørdal, Sondre 2008. «-Etterspurd og etterlengta»

URL: <http://www.nrk.no/kultur-og-underholdning/1.6332822> [Lesedato: 5/4-2011].

Ulvedalen, Bjørn Vidar. «Sang og musikk i trosopplæringen: 'Lukk opp kirkens dører!'»

URL: <http://www.orgelskolen.com/19495282> [Lesedato: 25/4-2011].

Ulvedalen, Bjørn Vidar. «Kursholders CV»

URL: <http://www.orgelskolen.com/19495275> [Lesedato: 28/1-2011].

### ***Muntlige kilder***

Amund Dahlen, orgellærer og leder for orgelklubben Ferdinand, intervju 5/6-2010

Bjørn Vidar Ulvedalen, orgellærer og leder for orgelskolen i Re, intervju 16/6-2010

Orgelelever i orgelklubben Ferdinand og orgelskolen i Re, intervju juni 2010